

**Міністерство освіти і науки України  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
Кафедра загальної і соціальної психології та психотерапії  
Кафедра політичної психології і соціально-правових технологій  
Інститут психології імені Г. С. Костюка  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка  
Кафедра психології  
Білоруський державний університет  
Кафедра загальної і клінічної психології**

## **МАТЕРІАЛИ**

**III НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ**

# **МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА**

**18-19 травня 2018 року**

**КИЇВ - 2018**

УДК: 159.316.6:615.851

М 54

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради факультету психології  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 7 від 19 квітня 2018 р.).

Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства/ Матеріали III науково-практичної конференції з міжнародною участю (18-19 травня 2018 року, м. Київ). [За ред. д.п.н., проф.С. О. Ставицької, к.п.н., доц. Т. В. Бушуєвої]. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 158 с.

Збірник містить матеріали III науково-практичної конференції з міжнародною участю «Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства», що висвітлюють результати психологічних досліджень проблем розвитку особистості в глобалізованому світі, в умовах суспільних криз та питань соціальної психології, і психотерапії в контексті надання психологічної допомоги.

© Колектив авторів, 2018

© НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018

## Зміст

### *Розділ 1. Загальнопсихологічні проблеми розвитку особистості в глобалізованому світі. Соціально-психологічні, культурологічні та релігійні проблеми розвитку духовності особистості*

<b>Андрущенко І.Г.</b> Особливості мотивації досягнення успіху. . . . .	6
<b>Бартовська О.Ю.</b> Визначення сутності ціннісного самовизначення учнів раннього юнацького віку. . . . .	8
<b>Білицька Л.М.</b> Особливості мотиваційної сфери фітнес-тренерів. . . . .	12
<b>Бушуєва Т.В., Корепанова А.І.</b> Психологічні особливості оптимізму особистості . . . . .	15
<b>Вольнова Л.М.</b> Соціально-психологічні проблеми розвитку духовності особистості майбутнього фахівця. . . . .	18
<b>Воронович Д.В.</b> Взаємозв'язь конформності и межличностных отношений студентів ФСК БГУ в групі. . . . .	20
<b>Крат Д.А.</b> Вплив медіа на самосвідомість юнаків. . . . .	23
<b>Кутішенко В.П.</b> Цинізм як моральна дезорієнтація особистості . . . . .	26
<b>Маляр О.І., Подкопаєва Ю.В.</b> Роль емоційних переживань у формуванні духовної сфери молодшого школяра на прикладі засобів мас-медіа. . . . .	29
<b>Мусіяка Н.І.</b> Особливості страху самовираження як деструктивної детермінанти молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень. . . . .	32
<b>Наконечна М.М.</b> Інтерсуб'єктна взаємодія як основа особистісного розвитку. . . . .	35
<b>Папуча М.В.</b> Виразність як фундаментальна ознака особистості. . . . .	37
<b>Перегончук Н.В.</b> Професійна підготовка майбутніх психологів: сучасний стан та перспективи. . . . .	39
<b>Пожидаєва Н.Л.</b> До проблеми дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості в період ранньої дорослості. . . . .	43
<b>Радюк П.М., Басинская И.В., Нехвядович И.Г.</b> Взаємозв'язь между лидерскими качествами и «большой пятеркой» личностных особенностей преподавателей. . . . .	46
<b>Ридун А.А.</b> Вплив тривожності на самооцінку у студентському віці . . . . .	50
<b>Ставицька С.О.</b> Моральний закон, моральна свідомість та самосвідомість у християнській традиції . . . . .	52
<b>Ставицький Г.А.</b> До питання гібридизації особистості в глобалізованому світі. . . . .	57
<b>Хмілевська Ю.А.</b> Методи дослідження креативності як складової професійної компетентності студентів акторських спеціальностей . . . . .	60
<b>Хомчук М.М.</b> Психологічні особливості соціалізації та побудови міжособистісних стосунків творчої молоді . . . . .	63
<b>Шамлян К.М.</b> Про підходи до вивчення вольової сфери особистості. . . . .	66
<b>Швецова Ю.Г.</b> Взаємозв'язок стилів сімейного виховання та особливостей	

прояву гендерних стереотипів у юнацькому віці.....	68
<b>Школенко О.В.</b> Комунікативні здібності майбутніх психологів.....	71
<b>Шубіна Ю.О.</b> Вплив сімейного виховання на розвиток особистості молодшого школяра.....	72
<b>Щілінська Г.В.</b> Дивергентне мислення підлітків у процесі навчання: основні особливості.....	75
<b>Чижова В.В.</b> Відмінності у психічному розвитку дітей шестирічного та семирічного віку.....	79
<b>Яворська В.Ф.</b> Уточнення психологічної сутності поняття «батьківство»...82	
<b>Яворська-Ветрова І.В.</b> Дослідження особливостей самоствавлення студентів у контексті самодетермінації розвитку особистості.....	84

***Розділ 2. Особистість в умовах кризового суспільного розвитку. Соціальна психологія та психотерапія в контексті надання психологічної допомоги***

<b>Авин А.И.</b> Когнитивно-емпатическая терапия и системно-экслектический подход в психотерапии зависимостей.....	87
<b>Бушуєва Т.В.</b> Задоволеність життям та копінг-поведінка жінок середнього віку.....	90
<b>Гаврилюк С.С.</b> Психотравма дитини як загроза суспільного розвитку.....	93
<b>Гетьман Т. О.</b> До питання вирішення проблеми зі здоров'ям молодших школярів.....	97
<b>Гюльяр О.В., Білоус О.В.</b> Теоретичний аналіз проблеми особливостей функціонування захисних механізмів особистості.....	100
<b>Зайчикова Т.В.</b> Психологічне здоров'я працівників організацій як умова демократичного розвитку суспільства.....	103
<b>Збродська І.Г.</b> Специфіка емоційного вигорання волонтерів в Україні.....	109
<b>Кашпур Ю.М., Андрющенко Н.І.</b> Авторська анкета на виявлення підлітків, які в класі є соціально ізольованими.....	112
<b>Кузікова С.Б.</b> Особливості перебігу кризи середнього віку.....	115
<b>Міщук С.С.</b> Ігрові тілесно-динамічні вправи та їх основні ефекти у роботі з психотравмованими дітьми.....	118
<b>Медвідь Л.О.</b> Проблема готовності до шкільного навчання дітей з гіперактивністю.....	121
<b>Отич Д.Д., Пишнюк О.В.</b> Особливості переживання студентами складних життєвих ситуацій під час навчання у ЗВО.....	124
<b>Павлова В.П.</b> Симптоми професійного вигорання у лікарів.....	127
<b>Пономаренко Т.І.</b> Психопрофілактика виникнення конфліктів у підлітковому віці.....	130

<b>Распутько Ю.В.</b> Психологічні механізми захисту особистості .....	132
<b>Репецька А.В.</b> Екзистенціальна рефлексія: сутність, основні властивості та ознаки.....	135
<b>Рудзій І.М.</b> Психологічні особливості профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання».....	138
<b>Сидоренко О.Б.</b> Потенціал самоактуалізації в структурі професійної мобільності майбутніх фахівців-психологів.....	142
<b>Созонова Л.Г.</b> Основні напрями психологічного супроводу практичної підготовки студентів педколеджу.....	145
<b>Матвієнко Ж.І., Ставицька С.О.,</b> Особливості самооцінки жінок з післяпологовою депресією.....	148
<b>Улько Н.М.</b> Втрати як наслідок емоційної травматизації особистості.....	151
<b>Федоренко А.Ф.</b> Технології психологічного впливу на ціннісно-смісловий розвиток студентської молоді.....	154

*Розділ 1. Загальнопсихологічні проблеми розвитку особистості в глобалізованому світі. Соціально-психологічні, культурологічні та релігійні проблеми розвитку духовності особистості*

*Андрущенко Інна Григорівна,  
викладач кафедри загальної і  
соціальної психології та психотерапії  
Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова (м. Київ)*

**ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ УСПІХУ**

Кожна людина бажає бути успішною, і в кожній своє ставлення до успіху та своєрідне переживання цього явища. Успіх багато в чому залежить від того як людина ставиться до своїх здібностей та наскільки вона впевнена в них. Мотивація визначає, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні здібності.

З точки зору С. Рубінштейна здібності – це придатність до певної діяльності. В той час В. Белінський розуміє під здібностями потенційні природні сили особистості, або її можливості. Б.Теплов розглядає здібності у розрізі індивідуально-психологічних відмінностей, а А. Бодальов пов'язував проблему розвитку здібностей з чинниками зовнішнього середовища. Ф. Гальтон вирішальний вплив в розвитку здібностей відводив спадковості та впливу середовища. В. Богословський приходить до висновку, що здібність – синтез якостей людської особистості, що відповідають вимогам діяльності та забезпечують високі досягнення. За [1, с. 42].

С. Сисоєва вважає, що творчі здібності особистості, утворюють окрему категорію психології і характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набуття знань, умінь і навичок [4, с.57].

Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний стимул, який активізує роботу мислення; для цього необхідна мотиваційна основа.

В ранній юності здійснюється професійне самовизначення особистості на основі інтересів та самооцінки власних здібностей, від чого залежить успішна професійна реалізація. Досягнення людини визначаються системою одержаних знань, що в кінцевому результаті, засвідчує високий рівень професійної діяльності [3, с. 8].

Індивідуальна ефективність особистості, розвиток її здібностей знаходиться в прямій залежності від мотивації. Чим вищий рівень мотивації,

тим більше зусиль людина прикладає для праці. Для людей з низькою мотивацією успіх не привабливий.

До чинників, що впливають на високий рівень мотивації досягнення успіху відносяться :

- прагнення досягти високих результатів;
- прагнення робити все набагато краще;
- вибір складних завдань і бажання їх виконати;
- прагнення вдосконалювати свою майстерність [2, с. 80].

Отже, для досягнення успіху в діяльності важливі як здібності, так і високий рівень мотивації досягнення. Менш обдарована, але більш мотивована особистість, досягає, іноді, більш високих результатів в діяльності. Мотивована людина прагне до успіху і, як правило, більше працює над розвитком своїх здібностей. А для недостатньо мотивованого індивідуума успіх не є привабливим. Це визначає низький рівень розвитку мотивації досягнення у такої людини.

Мотивація на успіх малоефективна без дотримання закону Йеркса-Додсона: найкращі результати можливі тільки при середній інтенсивності мотивації. Існує певна межа, за якою подальше збільшення мотивації призводить до погіршення результатів.

Дослідження Д. Мак-Клемава свідчать, що люди з високим рівнем мотивації до уникнення невдач – самозахистом, тобто страхом перед нещасними випадками, частіше потрапляють в неприємні ситуації, ніж ті, які мають високу мотивацію на успіх. Особистість яка боїться невдач, віддає перевагу малому чи, навпаки, занадто великому ризику, де невдача не загрожує престижу. Німецький вчений Ф. Буркард стверджує, що установка на захисну поведінку в роботі залежить від трьох чинників: ступінь передбачуваного ризику; основна мотивація; досвід невдач на роботі.

Посилювати установку на захисну поведінку можуть дві обставини: перша – коли без ризику вдається отримати бажаний результат; друга – коли ризикована поведінка призводить до нещасного випадку. Досягнення ж безпечного результату особистістю з ризикованою поведінкою, навпаки, ослаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач [5].

Отже, значний вплив на силу і стійкість мотивації успіху особистості надає успішність її діяльності. Успіхи мотивують до подальшого розвитку особистості, приводять до задоволеності родом занять. Невдачі призводять до фрустрації, що може знизити як успішність, так і мотивованість діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Бойко Е. Н. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Сов. педагогика. – 1955. № 1. – С. 42.
2. Гоян І. М. Проблеми мотивації поведінки: Методичні рекомендації до курсу «Проблеми мотивації поведінки людини» / І. М. Гоян – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 105с.
3. Доротюк В. І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / В. І. Доротюк. – Київ, 2001. – 17 с.
4. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [монографія] / С. О. Сисоєва. – К., 2004. – 214 с.

***Бартовська Оксана Юрївна,**  
магістрант факультету психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова*

***Науковий керівник: Зелінська Тетяна Миколаївна,**  
доктор психологічних наук,  
професор НПУ імені М.П.Драгоманова  
(м.Київ)*

### **ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

Сучасний політико-економічний розвиток України потребує виховання активної особистості, що має розвинені моральні, духовні якості, тверду громадянську позицію, сформований світогляд. Саме рання юність є найбільш сприятливим періодом для інтенсивного розвитку ціннісно-сислової сфери. Ціннісне самовизначення в ранньому юнацькому віці впливає на весь майбутній шлях особистості, тому необхідно дослідити дане явище.

Мета статті полягає у теоретичному висвітленні сутності ціннісного самовизначення учнів раннього юнацького віку.

Проблема самовизначення вважається однією з фундаментальних у розвитку особистості. Найчастіше під самовизначенням розуміють процес свідомого визначення особою своєї сутності, свого місця в суспільстві, усвідомлення сенсу життя (М. Р. Гінзбург, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн).

Ціннісним самовизначенням є процес активного визначення людиною себе як носія загальнолюдських цінностей, сприйняття та оцінка цінностей, осмислення сенсу життя. Самовизначення має ціннісно-сисловою природу, за



М.Р.Гінзбургом, та виражається в активній взаємодії особистості з оточуючим середовищем [3, с.46].

Ціннісно-сміслові самовизначення в юнацькому віці визначає розвиток всіх інших видів самовизначення. Розвиток ціннісного самовизначення залежить від сформованості ціннісно-сміислової сфери, а саме: сприйняття цінностей, усвідомлення смислів, визначення ціннісних орієнтацій [3,с.46]. Самовизначення для учнів раннього юнацького віку виступає як основне новоутворення, що дозволяє їм усвідомлювати себе членом суспільства зі сформованою громадянською позицією, готовими до самостійної життєдіяльності, розуміючи власні бажання та можливості відповідно до вимог суспільства.

Найбільш повно віковий аспект самовизначення розглянула Л.І.Божович. В характеристиці соціальної ситуації розвитку старшокласників вона вказувала, що вибір життєвого шляху, ціннісне самовизначення, є афективним центром їх життя [1, с. 48]. Найбільш виразним є визначення потреби в самовизначенні як об'єднання в єдину систему власних загальних уявлень про світ і про себе. І на цій підставі визначення сенсу власного існування. Л.І.Божович дала характеристику ціннісного самовизначення як особистісного новоутворення в ранньому юнацькому віці, яке пов'язане з формуванням світогляду дорослої людини, з усвідомленою позицією члена суспільства [1, с. 51].

Вчена вказує, що потреба в самовизначенні виникає на межі старшого підліткового та раннього юнацького віку. Розглядається як потреба в формуванні певної смислової системи, що об'єднує уявлення про світ та про себе. Формування такої смислової системи має дати відповідь на питання про сенс власного буття. Самовизначення в юнацькому віці тісно пов'язане зі спрямованістю в майбутнє, з вибором професії[1, с.53].

Ми погоджуємось з М.Р. Гінзбургом, що самовизначення – це активний діяльнісний процес, спрямований на усвідомлення смислів, визначення сенсів свого існування та життєвих пріоритетів. Вчений виділив спрямованість у майбутнє як основну характеристику самовизначення. М.Р. Гінзбург розглядав самовизначення у тісному зв'язку з цінностями, з потребою формування смислової системи [3, с.48].

Ціннісне самовизначення довготривалий процес, пов'язаний з усвідомленням смислів, сприйняттям цінностей, визначенням ціннісних орієнтацій. Від розвитку ціннісно-сміислової сфери залежить соціалізація, життєдіяльність та цілісність особистості. Тому доцільно розглянути значення окремих компонентів смислової системи (смисли, цінності, ціннісні орієнтації).

Цінності, згідно Б. С. Братуся, розглядаються як значимість предметів навколишнього світу для людини, відповідно до її інтересів і потреб. Відповідно до цього підходу, цінності є не лише частиною свідомості, а реально існують в культурі, навколишньому світі. [2, с.52].

Особистісні цінності мають високий рівень усвідомленості, виступають потужним фактором регуляції поведінки людини та взаємостосунків її з соціумом.

Смисл – це вираження ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності. Поняття смислу, за Д.О. Леонтьєвим, означає відношення, пов'язані з психічним відображенням дійсності: «смысл выступает в сознании личности как то, что непосредственно отображает та несет в себе її життєві відносини»[4, с.25].

Д. О. Леонтьєв зазначає, що психічне утворення "смысл"(сене)позиціонується як відношення, що поєднує об'єктивні життєві стосунки суб'єкта, предметний зміст свідомості та побудову його діяльності. Смисл відображає у свідомості зв'язок людини з оточуючим світом, і, водночас, обіймає індивідуальні пласти досвіду особистості; значення ж забезпечує спілкування та розуміння. Вчений визначає смисл як невід'ємну складову образів сприймання певних об'єктів та уявлень, що відтворює їх життєвий смисл для особи та представляє його як емоційні відтінки образів та їх видозмінення[4, с.118].

Особистісні смисли ми розуміємо, як наслідок усвідомлення, осмислення та привласнення певною конкретною особистістю вироблених суспільством цінностей. Осмислення життєвої позиції – це усвідомлення минулого, теперішнього і майбутнього для формування власного життєвого плану, втілення своєї мети.

Ціннісні орієнтації розглядаються нами, згідно проаналізованої літератури, як вибіркова відносність і система спрямованості інтересів і потреб особистості, що націлена на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації виступають елементом світогляду, виражають ставлення особистості до світу. На формування ціннісних орієнтацій впливають суспільні чинники, зокрема виховання і навчання, значення має і власний досвід, індивідуальні обставини життя. Набуті досвід і знання піддаються критичній оцінці, опрацьовуються, трансформуються у самосвідомості і таким чином відтворюється власна система цінностей, ціннісних орієнтацій. Світоглядні, соціальні, політичні переконання особистості її моральні принципи, звички, духовні пріоритети – все це складає основний зміст ціннісних орієнтацій. Особистість має зробити власний ціннісний вибір, визначитись у різних

видах життєдіяльності: громадянському, суспільному, сімейному, професійному тощо.

Ціннісне самовизначення особистості реалізується через ієрархізовану структуру ціннісних орієнтацій, де цінності різних рівнів визначають самовизначення особи в різних видах життєдіяльності.

Несформованість ціннісних орієнтацій в учнів юнацького віку може негативно відобразитись на становленні ціннісного світогляду, на формуванні життєвої позиції зростаючої особистості, тому важливо виявити шляхи оптимізації ціннісних пошуків в учнів раннього юнацького віку.

Визначення сутності ціннісного самовизначення учнів раннього юнацького віку є важливим для подальшого його дослідження. В період ранньої юності відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-сислової сфери, а саме: цінностей, особистісних смислів, ціннісних орієнтацій, що визначає весь подальший життєвий шлях молодих людей. Для ціннісного самовизначення старшокласників, пошуку власного місця в світі важливо мати сформований світогляд, усвідомлений сенс життя, визначені життєві пріоритети, вибір власного життєвого шляху.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович. // Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С. 45–53.
2. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-56.
3. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Г. Гинзбург // Вопросы психологи. – 1994. – №3. – С. 43-52.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
5. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев. – М. : Академия, 2005. – 164 с.

*Білицька Людмила Михайлівна,  
магістрант факультету психології Національного педагогічного  
університету імені М.П.Драгоманова*

*Науковий керівник:*

*Якимчук Оксана Іванівна,  
кандидат філософських наук, викладач кафедри психосоматики  
та психологічної реабілітації НПУ імені М.П.Драгоманова  
(м.Київ)*

## **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ**

Тренерська діяльність в умовах фітнес-центру є специфічним видом людської діяльності, що дедалі користується більшим попитом. Вона популярна, соціально значуща і вимагає високого професіоналізму, соціальної спрямованості, розвинених пізнавальних здібностей, певних фізичних та емоційно-вольових якостей. Таким чином, актуальність даної теми полягає в тому, що, зрозумівши механізм формування мотиваційної сфери людини, які її особливості властиві успішному тренерові, керівники фітнес-центрів зможуть ефективно керувати фітнес-персоналом, підвищуючи продуктивність підприємства за допомогою мотивування своїх співробітників; а отримавши уявлення про те що ж таке мотивація, ми зможемо ефективніше розпоряджатися власним життям, адекватно сприймати не тільки оточуючих нас людей, але й усю ситуацію взаємодії, насолоджуватися цим, прислухаючись до своїх потреб і бажань, будувати плани на майбутнє, спираючись на свої справжні мотиви.

Вивчення особистості тренера та його мотиваційної сфери почалося в середині ХХ століття. Над цим питанням працювали психологи Р.Л.Кричевський, О.М.Леонтьєв, Г.М.Андрєєва, І.П.Волков, Ю.А.Коломейцев, І.Н.Решетень. [4].

Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби - динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність. В основі будь-якої дії лежить потреба, яка психологічно виявляється як мотив, що може реалізуватися у низці форм: інтересах, прагненнях, переконаннях та установах.

Чинником, що має мотиваційне значення та виявляє постановку людиною певних цілей, є рівень домагань особистості - прагнення досягти цілей того ступеня складності, на який людина вважає себе здатною. Мотивація не тільки детермінує діяльність людини, а й пронизує більшість

сфер психічної активності, в тому числі й пізнавальну. Це стосується усіх пізнавальних процесів: сприймання, мислення, уяви та пам'яті.

Сила мотиву зумовлює стійкість особистості, що відбивається на ефективності її діяльності. Аналіз цих залежностей дає змогу відповісти на запитання, чому одні спортсмени під впливом стресу виступають на змаганнях значно гірше за свої можливості, а інші демонструють несподівані для них рекорди.

Одна з найістотніших сторін особистості, які характеризують її мотиваційну сферу - спрямованість. Спрямованість розуміють, як систему домінуючих мотивів. Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери людини. Виникнення ієрархічної структури мотивів виступає як передумова стійкості особистості.

У структуру спрямованості входять, передусім, усвідомлені мотиви поведінки: цілі, інтереси, ідеали, переконання особистості. Їхня стійка ієрархія дає змогу в певних межах передбачити дії особистості, її вчинки. Проте, на поведінку людини впливають не тільки усвідомлені, а й малоусвідомлені мотиви. Їхнє співвідношення визначає поведінку людини в новій ситуації. Людина часто діє всупереч свідомо сформованому наміру, під впливом безпосередньої спонукання, наприклад, сильного емоційного стану.

За домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

Проблема мотивації поведінки людини привертала увагу вчених ще з давніх часів, а в наш час нараховується вже кілька десятків теорій: « теорія інстинктів » З.Фрейда, « прагнення до переваги як основний мотив » за А. Адлером, «індивідуалізація як мотиваційна сила особистості » за К. Юнгом, « екзистенційні потреби особистості » за Е. Фроммом, « « невротичні потреби особистості » за К. Хорні, « піраміда потреб та прагнення до самоактуалізації » А. Маслоу, « життєві цілі: тенденція до актуалізації » К.Роджерса, « « функціональна автономія мотивації особистості » за Г. Олпортом, гіпотези Л. І. Божович про « спрямованість особистості », « діяльнісна концепція особистості » О.М.Леонтьєва. [2].

Структуру особистості тренера ми розглядаємо, виходячи з концепції К.К.Платонова, згідно з якою в особистості можна виділити чотири підструктури.[3].

Фітнесом захоплюються мільйони людей в нашій країні. Для частини з них фітнес не тільки цікаве заняття, але робота, основна справа життя. Психологічних проблем в області професійного фітнесу чимало. До їх числа

належить нерозробленість поняття «професійні психологічні якості», хоча становлення цієї дефініції диктується актуальними практичними завданнями. Треба з'ясувати, які якості найбільш пов'язані з успішністю діяльності, які якісні характеристики якостей повинні бути у працівника високої майстерності, які взаємини у якостей зі здібностями, з одного боку, і зі знаннями, вміннями та навичками - з іншого.

Психологічні особливості спортсмена визначаються, перш за все, змістом його мотиваційної сфери. У мотивації спортсмена провідною завжди є потреба в самоактуалізації, спрямованій на реалізацію свого особистісного потенціалу. Саме цим тренер відрізняється від вчителя, продавця окремо. У спорт потрапляють особистості, що володіють високо розвинутою потребою у досягненнях, але якщо у них немає об'єктивної можливості її реалізувати, вона починає поступово згасати.

Сучасний успішний тренер орієнтується, перш за все, на власний аналіз та оцінку інформації, мало схильний до конформних впливів, здатний прогнозувати розвиток подій. Він володіє зазвичай хорошим природним інтелектом, який доповнюється високим рівнем професіоналізму, а нерідко і широкою ерудицією. Необхідною рисою підприємницького мислення тренера є творчий характер, прагнення до інновацій, вміння використання конструктивних ідей. Це дозволяє уникати стереотипних, стандартних рішень і знаходити виходи із ситуацій невизначеності. [1].

#### **Список використаних джерел**

- 1.Деркач А.А., Исаев А.А. Творчество тренера. – М.: Физкультураи спорт, 1982. –239 с.
- 2.Маклаков А.Г.Общая психология. – СПб- Питер, 2017. - 592с.
- 3.Платонов К.К. Структура и развитие личности.- М.:Наука, 1986. - 255с.
- 4.Родионов А.В. – Психология физического воспитания и спорта. – М.:Академический проект; 2004. – 290 с.

*Бушуєва Тетяна Володимирівна,  
кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної і  
соціальної психології та психотерапії Національного  
педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*

*Корепанова Анна Ігорівна,  
магістрант факультету психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова (м. Київ)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗМУ ОСОБИСТОСТІ**

Інтенсивні психологічні дослідження оптимізму як цінної якості особистості, розпочаті з 1980-х років, проходили в руслі проблем суб'єктивного благополуччя, задоволеності життям, ін. Саме тематикою щастя людини та покращення її задоволеності життям починає займатися позитивна психологія. Теорія оптимізму М.Seligman, L.Abramson, J.Teasdale виникла в ході експериментів з вивчення причин формування «вивченої беспорядності». У ході цих досліджень виявлялося, що навіть в умовах несприятливого зовнішнього середовища деякі люди є дуже стійкими до переходу в беспорядний стан. Вони зберігають ініціативу і не припиняють спроби досягти успіху. Якість, що забезпечує цю здатність, М.Seligman пов'язав з поняттям оптимізму як особливого стилю пояснення причин невдач/успіхів. Саме від стилю атрибуції залежить роль досвіду невдач. Людей, що використовують позитивний стиль атрибуції, дослідник відносить до оптимістів, а тих, хто використовує негативний стиль атрибуції – до песимістів. Оптимістичний атрибутивний стиль пов'язується з тим, як людина пояснює позитивні і негативні (сприятливі/несприятливі) події, що відбулися – приписує їм зовнішні, тимчасові, локальні причини [2] .

Якщо спочатку більшість досліджень атрибутивного стилю стосувалася проблем беспорядності, депресії і песимізму, особистісного атрибутивного стилю як когнітивного фактору ризику депресії (L.Abramson, K.Anderson, A.Mezulis, P.Sweeney, ін.), то потім фокус змістився в бік зв'язку оптимістичного атрибутивного стилю із психологічним благополуччям. В дослідженнях (Т.О.Гордєєва, Є.М.Осін, В.Ю.Шевяхова, Н.Cheng, A.Furnham, K.Peterson, ін.) виявлено, що оптимістичний атрибутивний стиль є предиктором суб'єктивного відчуття щастя, життєстійкості, загальної самоефективності, осмисленості життя, психічного і фізичного здоров'я.

Оптимізм частіше розглядається одномірно, як певне узагальнене позитивне ставлення до життя, однак проведені дослідження свідчать про необхідність розрізнення в структурі оптимізму щонайменше двох компонентів – ставлення до існуючого в поточний момент (задоволеність актуальним благополуччям) та позитивні очікування щодо майбутнього. Остання складова представлена, зокрема, диспозиційною моделлю оптимізму. Дослідники M.Scheier, C.Carver [3] розглядають оптимізм як особливу диспозицію особистості, що виражає узагальнені експектації стосовно майбутніх подій. Оптимізм/песимізм розглядається як широке, дифузне почуття впевненості/сумніву, що проявляється в різних ситуаціях, і пов'язане із узагальненими позитивними/негативними очікуваннями. Для оптимістів характерна тенденція до наявності позитивних очікувань відносно майбутнього, у той час як песимістам властиві негативні очікування. Оптимізм – це, в цілому, очікування хороших результатів при зіткненні із проблемами у важких для людини сферах життя. Саме оптимізм дозволяє особистості активувати і прикласти зусилля, щоб досягти поставленої мети у зіткненні із життєвими труднощами, колізіями та проблемами в цілому. Песимізм визначається як очікування, що подія відбудеться не так, як людині хотілося би, або не так, як вона собі її уявляла.

Емпірично обґрунтовується (І. Я Джидарьян, E.Chang, ін.) підхід до розуміння співвідношення оптимізму та песимізму як протилежних, але не взаємовиключаючих характеристик особистості. Визначення оптимізму як двомірного конструктору передбачає наявність відносно самостійних підструктур оптимізму та песимізму, тобто правомірно говорити про наявний у кожної людини баланс оптимізму та песимізму. В дослідженні М.С.Замишляєвої [1] робиться висновок, що для кожної особистості характерний певний резерв оптимізму та песимізму (диспозиційний оптимізм та песимізм), що актуалізується в різних співвідношеннях в певних ситуаціях (проблемно-специфічний оптимізм/песимізм).

Останнім часом складається напрям досліджень, в рамках якого розглядаються позитивні аспекти песимізму.

По-перше, дослідження (J.Norem, C.Chang, N.Cantor, ін.) засвідчують, що поряд з диспозиційним песимізмом існує захисний песимізм, який виступає у осіб з підвищеною тривожністю як певна компенсаторна стратегія, що проявляється в наперед занижених очікуваннях. Стратегія захисних песимістів не приводить до самореалізації негативних пророцтв, не викликає зниження настійливості, а надає більшу захищеність від розчарувань в ситуації неуспіху, і в той же час, людина не знімає із себе



відповідальності за проблеми за допомогою екстернальних атрибуцій. Захисний песимізм протиставляється стратегічному оптимізму, який виражається у висуненні високих очікувань та підтримці оптимістичних ілюзій без жодних роздумів щодо їх реалістичності.

По-друге, в ситуаціях, що не піддаються особистісному контролю, ефективніше виявляється певна доля песимізму, яка дозволяє змиритися, пережити їх на емоційному рівні (М.С.Замышляева).

Тож, песимізм не завжди є дисфункціональним, його роль в життєдіяльності людини залежить від конкретних обставин.

Ще не чисельні дослідження (Т.О.Гордеева, Е.Diener, А.Mezulis, G.Oettingen, ін.) свідчать на користь існування крос-культуральних відмінностей, підтверджують припущення про те, що співвідношення оптимізму та песимізму не є однотиповим в різних культурах і механізми, що пов'язують оптимізм та песимізм з їх наслідками, є функцією певної культури.

Дослідження також виявили гендерні відмінності (Т.О.Гордеева, О.А.Сичев, І.А.Джидарьян, Т.Л.Крюкова, К.Муздибаєв, ін.) та вікові особливості оптимізму (Т.Д.Грицевич, Т.О.Гордеева, Є.М.Осін, В.Ю.Шевяхова, , Ж.Раку, Н.Саїдов, Д.О.Цирінг, К.Ю. Евніна, ін.).

Проведений теоретичний аналіз дозволяє нам визначити шляхи операціоналізації оптимізму в дослідженні його як предиктору копінг-поведінки особистості в підлітковому віці.

#### **Список використаних джерел**

1. Замышляева, М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Текст. / М.С. Замышляева. — М., 2006. — 24 с.
2. Селигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / М. Селигман. - М.: София, 2006. - 340 с.
3. Scheier, M.F. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. In: Cognitive Therapy and Research/ Scheier, M.F., Carver, C.S., 1992, 16(2), p.201-228.

*Вольнова Леся Миколаївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психосоматики та  
психологічної реабілітації Національного педагогічного університету  
імені М.П.Драгоманова (м. Київ)*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Гуманізація освіти як мету ставить передусім формування духовної культури особистості учня, вихованця, студента. Лише усвідомлюючи основи власного життя, людина дійсно стає людиною. Умовами духовного розвитку або становлення власної духовної культури особистості є процеси самопізнання, накопичення духовного досвіду, свідомого саморозвитку. У формуванні духовної культури молоді провідну роль продовжують відігравати інститути освіти. Вища школа, як підсумкова ланка всієї системи освіти, має вирішальне значення у формуванні духовності. У процесі навчання в університеті кожна молода людина отримує певний духовний досвід, який знадобиться їй у майбутній професійній діяльності.

На жаль означене питання розглядається здебільшого щодо майбутніх вчителів. Зокрема, над цією проблемою працюють українські (С.М. Паршук, В.А. Подрезов, В.О. Сухомлинський, О.В. Шкіренко та ін.) та російські (К.Й. Артамонова, Г.Г. Габунія, В.О. Макарова та ін.) вчені. Духовна культура вчителя, наголошують вони, будучи складною, інтегративною якістю професійно-педагогічної структури його особистості, становить сукупність духовних потреб, творчих можливостей та психолого-акмеологічної готовності вчителя до духовно-виховної діяльності.

Щодо фахівців інших професій, то, наприклад, Б.В. Новожилов розглядає окремі аспекти формування духовної культури як чинника іміджу політичного лідера, Н.О. Тугай звертає увагу у своїх дослідженнях на духовну культуру майбутнього інженера, Г.М. Падалка займається питаннями духовної культури митців та викладачів мистецьких дисциплін. Усі вони вважають духовну культуру важливим особистісно-професійним утворенням.

А.І. Давлетяров зазначає, що «у професійній діяльності духовна культура показує здатність працівника здійснювати свою роботу на основі стійких моральних цінностей, прагнення до безперервного професійно-особистісного вдосконалення і творчої самореалізації» [2, с. 7]. Саме тому в основі процесу розвитку духовної культури професіонала повинна бути покладена активна діяльність суб'єкта праці щодо розкриття особистісного

сенсу професії. Х. Ю. Боташева теж переконана, що духовно-моральна культура є детермінуючою професійною характеристикою фахівця і розглядається як «міра освоєння особистістю соціального досвіду, цінностей культурно-регіональної спільноти, культури свого народу як частини менталітету країни, всього людства, розуміння себе та інших» [1, с. 1]. Сучасна наука, в тому числі і педагогічна, розглядає духовно-моральну культуру особистості як найважливіший компонент сучасності, що забезпечує зв'язок поколінь, процес національної ідентифікації.

Н.А. Коваль вагому роль у духовному становленні особистості студента відводить саме гуманітарному середовищу закладу вищої освіти, де відбувається і накопичення, і обмін духовними цінностями. «Духовний розвиток у такому середовищі, – вважає вчений, – полягає в розширенні духовних понять, які активно застосовуються, в посиленні впливу справжніх духовних чинників на поведінку індивіда, а також у зростаючій самореалізації особистості на благо людей» [3, с. 117]. М. В. Роганова переконана, що організація життєдіяльності студентів у культурно-освітньо-виховному просторі навчального закладу вирішує таку систему цілей: виховати сучасного студента як громадянина, як професіонала, як високоморальну, інтелігентну, творчу, особистість, як людину Культури [4, с. 198]. Завдання в цьому напрямі освітньо-вихованої роботи спрямовані на: формування громадянської свідомості, патріотичних почуттів; виховання особистості демократичного світогляду й культури; забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів; створення й розвиток цінностей громадянського суспільства; розробка виховних програм, спрямованих на формування духовної культури особистості.

Саме тому в сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно-творчої місії вищої школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Сьогодні вища освіта повинна орієнтуватися на духовне, культурне та емоційне збагачення майбутніх фахівців, на залучення їх до світу людських цінностей та спілкування в гуманістичному стилі.

#### **Список використаних джерел**

1. Боташева Х. Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета: автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Х.Ю. Боташева; Юж. федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2010. – 28 с.

2. Давлетяров А. И. Развитие духовной культуры муниципальных служащих : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / А.И. Давлетяров; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 2008. – 25 с.

3. Коваль Нина Александровна. Духовность в системе профессионального становления специалиста : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. – Москва, 1997. – 464 с.

4. Роганова М. В. Організація виховного процесу у вищому навчальному закладі / М. В.Роганова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(4). – С. 196-204.

*Воронович Дарья Викторовна,  
магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры  
общей и клинической психологии факультета социокультурных  
коммуникаций Белорусского государственного университета (г.Минск,  
Республика Беларусь)*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФОРМНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ ФСК БГУ В ГРУППЕ**

Специфика взаимодействия индивида и группы в различных сферах общественной жизни, оказывающего влияние на динамику социальных отношений и социальной структуры в целом, обуславливает необходимость изучения механизмов и причин, которые лежат в основе изменения поведения участвующих в нем сторон. Одной из наиболее сложных форм социального поведения является конформное поведение, проявляемое как отдельными личностями, так и целыми группами людей.

Изучение конформности как специфического социального феномена, знание особенностей его проявления и развития в рамках общественных отношений позволяет анализировать и объяснять причины изменения поведения отдельных личностей и целых групп в определенных социально-экономических условиях, предвидеть и предотвращать негативные последствия бездумного копирования насаждаемых образцов поведения, развивать и укреплять образ активной, социально ответственной личности современного общества.

Для нашего исследования также представляет интерес проблема межличностного взаимодействия в малой группе. Отметим, что в малой группе межличностное восприятие является важнейшим фактором регуляции внутригрупповых отношений. Многочисленные исследования социально-перцептивных аспектов групповой жизнедеятельности позволили сделать вывод о том, что влияние реализуемой малой группой деятельности на восприятие ее членами друг друга определяется рядом ее существенных характеристик: эффективностью деятельности, уровнем и формой организации и др.

*Цель исследования:* установить взаимосвязь конформности и межличностных отношений студентов в группе.

В исследовании приняли участие 75 студентов, обучающихся на 1-м и 3-м курсах технических и гуманитарных специальностей БГУ. Из них 16 юношей и 59 девушек в возрасте от 17 до 20 лет.

Для проведения эмпирического исследования использовался метод «Социометрия» Дж. Морено и тест Т. Лири.

В результате проведенного эмпирического исследования взаимосвязи конформности и межличностных отношений студентов в группе можно заключить, что большинство студентов, независимо от специальности и курса, считают, что практически все их одногруппники склонны к конформному поведению. Следует отметить, что лишь студенты 3-го курса гуманитарного профиля считают, что 20% (3 чел.) их одногруппников не склонны к конформности в поведении. Было установлено наличие статистически значимых различий в конформности между студентами 1-го и 3-го курсов технического профиля ( $U=90$  при  $p<0,05$ ). А именно, студенты 3-го курса считают своих одногруппников более конформными, чем студенты 1-го курса.

Анализ преобладающих типов межличностных отношений в студенческих группах показал, что авторитарный и агрессивный типы межличностных отношений в большей степени присущ студентам 1-го курса. При этом обоим профилям примерно в равной степени. Эгоистичные тенденции в межличностных отношениях одинаково редко наблюдаются у всех опрошенных, не зависимо от профиля и курса. Примерно так же дело обстоит и с подозрительностью по отношению к окружающим. Конформные установки подчиняемости и зависимости также в примерно в равной степени проявляются у всех опрошенных. А вот дружелюбие и альтруизм больше развиты у студентов 1-го курса. При этом у обоих профилей примерно в равной степени. Полученные результаты можно объяснить процессом адаптации, происходящими у студентов-первокурсников.

В результате изучения социальных отношений в группах было установлено, что в группе студентов 1-го и 3-го курсов гуманитарного профиля выявлено по 3 человека со статусом социометрической «звезды». Такое же количество «звезд» было выявлено среди первокурсников технического профиля. В группе 3-го курса технического профиля 2 человека занимают это положение среди одноклассников. Большинство студентов всех специальностей и курсов являются предпочитаемыми. Статус пренебрегаемого и отверженного члена группы имеют примерно одинаковое количество студентов во всех группах на всех специальностях. Во всех группах кроме группы 3-го курса гуманитарного профиля выявлены студенты, имеющие статус изолированного члена группы (по 1 человеку в каждой группе). Полученные результаты свидетельствуют о хорошей групповой сплоченности в опрошенных коллективах.

При изучении корреляции между конформностью и межличностными отношениями в группе было обнаружено, что существует статистически значимая слабая обратная взаимосвязь между эгоистическим типом отношений и статусом в учебных ( $r=-0,2$  при  $p=0,05$ ) и эмоционально-личностных отношениях ( $r=-0,3$  при  $p<0,05$ ). Так же выявлена статистически значимая слабая обратная взаимосвязь между агрессивным типом отношений и статусом в эмоционально-личностных отношениях ( $r=-0,4$  при  $p<0,001$ ). Присутствует статистически значимая слабая обратная взаимосвязь между подозрительным типом отношений и статусом в учебных отношениях ( $r=-0,3$  при  $p=0,01$ ), а также умеренная обратная связь со статусом в эмоционально-личностных отношениях ( $r=-0,5$  при  $p=0,00001$ ). Была обнаружена статистически значимая слабая обратная взаимосвязь между подчиняемым типом отношений и статусом в деловых ( $r=-0,3$  при  $p<0,05$ ) и тенденция к статистически значимой слабой обратной взаимосвязи со статусом в учебных отношениях ( $r=-0,2$  при  $p<0,1$ ). А также существует статистически значимая слабая обратная взаимосвязь между дружелюбным типом отношений и статусом в деловых отношениях ( $r=-0,3$  при  $p<0,05$ ). В исследовании было установлено наличие статистически значимой слабой обратной взаимосвязи между альтруистическим типом отношений и статусом в деловых отношениях ( $r=-0,2$  при  $p=0,05$ ). Так же существует тенденция к статистически значимой слабой прямой взаимосвязи между альтруистическим типом отношений и статусом в эмоционально-личностных отношениях ( $r=-0,2$  при  $p<0,1$ ).

Таким образом, наличие очень сильных конформных установок не позволяет человеку занимать высокий социальный статус в группе. Это связано с тем, что лидер не может занимать приспособительную позицию в

группе, он должен иметь собственное мнение и способность «вести» членов группы за собой. В то же время, студенты с очень сильными нонконформистскими взглядами также не занимают лидирующие позиции в группе, поскольку они часто авторитарны и агрессивны в межличностных отношениях, склонны к конфликтности и жесткости.

#### **Список использованных источников**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учеб. Пособие / Г.М. Андреева – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 375 с.
2. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы: Учеб.пособие / Р.Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
4. Холодовская, А.В. Конформизм современного общества, его виды и особенности проявления / А.В. Холодовская // Вестник Брянского государственного технического университета. – 2010. – №3. – С. 112-122.
5. Холодовская, А.В. Некоторые социально-психологические механизмы формирования конформизма / А.В. Холодовская // Вестник Брянского государственного технического университета. – 2009. – №1. – С. 113-118.

*Крат Дарина Андріївна,  
аспірантка кафедри загальної і соціальної психології  
та психотерапії НПУ імені М. П. Драгоманова (м.Київ)*

#### **ВПЛИВ МЕДІА НА САМОСВІДОМІСТЬ ЮНАКІВ**

Суспільство ХХІ століття характеризується як активний «споживач» медіапродукту, який формує цінності, переконання, ідеали, визначає поведінку та життєві цілі. Засоби масової інформації, які творять медіакультуру суспільства сьогодні, виконують подвійне соціальне «навантаження». Вони, з одного боку, відтворюють об'єктивний стан речей, тобто репродукують події та явища, а з іншого – доступними їм методами і засобами конструюють реальність. Таким чином, медіа є конструктором світогляду особистості та її самосвідомості. Дослідження вказаної проблеми представлені в роботах О. В. Гарматія, С. Мініна, Г. Почепцова, Т. Черніговської та інших. Також проводиться багато досліджень щодо медіакультури, як основи медіасуспільства (Г. Велс, П. Віріліо, С. Гуревич, Ф.Джеймісон Н. Кирилов, Ж. Бодрійяр, Г. Мюнстерберг, Дж. Олпорт та ін.).

На сьогодні, медіа є чи не основним джерелом отримання інформації про зовнішній світ для будь-якої людини: журнал, газета, радіо, телебачення – це все медійні джерела інформації. Тобто будь-яке джерело інформації, створене людиною, є медіа, а джерело, яким користується значна кількість людей є мас-медіа. Це означає, що існує пряма залежність між поняттями «суспільство» та «мас-медіа». Відповідно медіа виконують певні функції, серед яких виділяють наступні [2]: інформаційна функція – через медіа людина отримує інформацію про навколишній світ; кореляційна функція – за допомогою медіа відбувається поєднання окремої особи з суспільними структурами, що можна тлумачити як взаємодію та взаємовплив особистості і суспільства, зокрема входження особистості в різні соціальні групи; пізнавально-культурологічна функція – завдяки медіа люди пізнають та передають з покоління в покоління або між собою елементи культурної спадщини

За допомогою медіа людина взаємодіє з суспільством і його надбаннями, що призводить до її соціалізації, адаптації та розвитку комунікації. Медіа формують певного роду реальність, яка лише виглядає як реальність, однак саме вона формує уявлення про світ і суспільство, на які орієнтуються люди. А це означає, що за допомогою медіа можна впливати та формувати багато суспільно важливих речей, серед яких і історична пам'ять, як система уявлень людини та групи людей про своє минуле [4].

Найбільш значущим і, нажаль, переважно негативним є вплив медіа простору на самосвідомість молодого покоління, особливо підлітків та юнаків. Розвиток самосвідомості юнаків розглядається вченими через такі аспекти: відкриття свого внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості; усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе тощо (Т.М. Зелінська, І.С. Кон, С. Д. Максименко, Л. Є. Просандеєва, С. О. Ставицька, Т. М. Титаренко та ін.)

Описані вияви самосвідомості полягають у тому, що юнаки і юнки починають сприймати свої переживання, емоції не як відображення зовнішніх подій, а як стан свого внутрішнього Я, усвідомлюють свою неповторність, неподібність до інших. Відкриття свого внутрішнього світу збуджує радість, хвилювання і водночас супроводжується тривогою. Усвідомлення свого внутрішнього «Я» відбувається, безпосередньо, через інформаційну функцію медіа, тобто людина пізнає себе, ідентифікує власні почуття та переживання через побачені в «уявній реальності» образи.

У ранньому юнацькому віці з'являється усвідомлення незворотності часу, скінченності свого існування, що змушує серйозно замислюватися над сенсом життя, своїми перспективами, майбутнім, особистими життєвими



цілями, життєвим шляхом. Поступово з мрії, для якої все можливо, та ідеалу як абстрактного, часто недосяжного зразка починають вимальовуватися більш чи менш реалістичні плани дійсності, між якими молодій людині доведеться обирати. Життєвий план охоплює всю сферу самовизначення юнацтва: стиль життя, рівень домагань, вибір професії і свого місця в житті. Усвідомлення плину часу спонукає юну особистість до самооцінки, перегляду засвоєних у дитинстві цінностей, розуміння вічних цінностей (добра і зла, щастя і нещастя, значущого і незначущого, справедливості і несправедливості, краси і потворності, творчості і рутинності тощо), осмислення життєвих суперечностей, криз та успіхів власного розвитку. У ранньому юнацькому віці минуле (дитинство) і майбутнє (дорослість) ще не перетинаються в теперішньому часі, піддаючи випробуванню почуття неперервності свого Я, спадкоємності в часі (самоідентичності).

Однією з характеристик особистісного часу є наскрізне бачення людиною з позиції теперішнього свого минулого і майбутнього. Для юнаків тривалість життєвої перспективи (хронологічна віддаленість подій майбутнього) є значною. Її реалістичність (бачення різниці між реальністю і фантазією) досить неадекватна, а розчленування майбутнього на послідовні етапи (диференційованість перспективи) — невиразне. Життєва перспектива для більшості юнаків є оптимістичною, бо вони впевнені, що очікувані події відбудуться у визначений термін. Узгодженість подій минулого, актуального теперішнього і потенційного майбутнього невисока. Цей аспект формування самосвідомості у юнацькому віці відбувається через призму пізнавально-культурологічної функції медіа. Тобто, юнак знаючи та розуміючи минуле людства, свого роду та своє, вибудовує плани на майбутнє.

У юнацькому віці відбувається і формування цілісного уявлення юнака про себе. Особистість спочатку усвідомлює та оцінює особливості свого тіла, власну привабливість, а пізніше — духовні, морально-психологічні, інтелектуальні, вольові якості. Важлива роль, при цьому, належить особистісній рефлексії — заглибленню у світ власних учинків, почуттів, переживань, співвіднесення їх з навколишньою дійсністю. У ранній юності вона здійснюється через постійні самоспостереження, самоспоглядання та самоаналіз. Це зумовлює певний відхід від дійсності, роздуми про своє Я: яким воно є на певний час, яким намагається бути, яким повинно бути, яким хотіло б бути?. Юнацька саморефлексія спрямована на усвідомлення свого становища і призначення в світі. «Який мій життєвий ідеал?», «Хто мої друзі, і хто вороги?», «Ким я хочу стати?», «Що я можу зробити, щоб я і навколишній світ стали кращими?» — над такими питаннями роздумують юнаки і дівчата, у яких самоаналіз стає засобом соціально-морального і

духовного самовизначення. Цей самоаналіз інколи ілюзорний, нерідко є необґрунтованими і юнацькі плани. Однак, потреба в ньому є свідченням розвиненої особистості, важливою передумовою цілеспрямованого самовиховання. Важливою ознакою самосвідомості особистості у ранній юності є самоповага — узагальнене ставлення людини до себе, міра прийняття чи неприйняття себе як особистості, яка виявляється у задоволенні собою, почутті власної гідності, позитивному ставленні до себе, узгодженні свого Я-реального з Я-ідеальним [3].

В цьому аспекті формування самовідомості і втілюється кореляційна функція медіа, тобто юнак бачачи певні еталони приміряє їх на себе, таким чином формуючи уявлення про себе. Отже, становлення самосвідомості у юнацькому віці залежить від медіа, тобто уявної реальності, з якої юнак бере інформацію про оточуючий світ.

#### **Список використаних джерел**

1. Грицак Я. Життя, смерть та інші неприємності/ Я. Грицак – К.: Грані-Т, 2008. – 232 с.
2. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2005. – 448 с.
3. Зелінська Т. М. Психологія особистісного розвитку в юнацькому віці /Т. М. Зелінська, С. О. Ставицька. //Вікова та педагогічна психологія: підручник. – К. Каравела, 2013. – 399 с. - С. 199-243
4. Тойнби А. Дж. Постижение истории./А. Дж. Тойнби. – Москва: Прогресс, 1991. – 736 с.

*Кутішенко Валентина Петрівна,  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної,  
вікової та педагогічної психології Київського університету  
імені Бориса Грінченка (м. Київ)*

#### **ЦИНІЗМ ЯК МОРАЛЬНА ДЕЗОРІЄНТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ**

Важливим завданням психологічної науки є вивчення морального розвитку людини та особливостей формування у неї моральних настанов. У сучасному світі все частіше спостерігається терпиме ставлення до проявів насилля та аморальної поведінки, знецінення людського життя, немотивована агресія. Сьогодні цинізм набуває різних форм: від відкритого вандалізму – до тонкого маніпулювання людьми заради власної наживи. Навіть на державному рівні чиновники різних рангів демонструють цинічне ставлення до людини, яке виправдовують посадовими обов'язками, а висока моральність особистості не є критерієм оцінки її успішності. Саме тому

моральна дезорієнтація особистості, яскравим прикладом якої є цинізм, стає надзвичайно актуальною проблемою сьогодення.

У науковій літературі цинізм розглядається як міждисциплінарна проблема. Екскурс в історію *поняття* дозволяє стверджувати, що воно виникло в лоні давньогрецької філософської школи кінізму (циніків), засновниками якої були Антисфен і Діоген. Вчення цініків існувало як контр-культурна позиція, яка ґрунтувалася на певних гносеологічних і філософсько-антропологічних тезах, таких як номіналізм, вимоги повернення до природного, тваринного стану, критика досягнень культури, космополітизм, атеїзм тощо. Висунувши ідеал безмежної духовної свободи індивіда та зведення до мінімуму його потреб, кініки ставилися з демонстративною зневагою до соціальних інститутів, звичаїв і загальноприйнятих культурних норм. Саме тому за часів краху великих ідеологій і релігійних доктрин цініки швидко завойовували масові симпатії [1].

Видатний філософ сучасності П. Слотердайк вважає, що сучасний цинізм має свої особливості. Це крайня ступінь практицизму, зіткнення в одній свідомості системи загальноприйнятих гуманістичних цінностей та не менш розвиненої і диференційованої шкали споживчих цінностей, в якій духовності, в старому розумінні цього слова, місця немає. Сьогодні цінік стає масовим інтегрованим в суспільство антигромадським типом, який сприймає свій спосіб існування не як щось ганебне, а як реалістичний відкоригований погляд на речі [4].

У свій час Б. Рассел, аналізуючи причини поширення цинізму серед молоді, вказував на те, що це явище зумовлено крахом загальнолюдських цінностей. Так, він вважав, що більшість молодих людей переконані, що Бог був створений саме для людини, вони більше переймаються наслідками своєї віри в цьому світі, ніж тим іншим світом. У старі часи істина була абсолютною, вічною і трансцендентною. Так, колись Спіноза вважав, що його надихає інтелектуальна любов до Бога. Сучасна людина вірить в те, що вона управляється економічними мотивами, або, разом з Фрейдом, в те, що в основі її віри лежить сексуальний мотив. Щодо патріотизму, то інтелектуальна молодь на думку Б. Рассела не здатна прийняти його як адекватний ідеал. Вона розуміє, що патріотизм хороший для підкорених націй, але як тільки підкорена нація домагається свободи, націоналізм, який до цього був героїчним, стає деспотичним. Вчений вважає, що ряд сучасних винаходів прагнуть зробити людей дурнішими, а більшість сучасних художників хочуть спричинити іншим переживання сильного болю, аніж сприяти отриманню ними задоволення від мистецьких творів. Шлях

подолання цинізму Б. Рассел вбачав у вихованні побудованому на справжніх культурних цінностях, а також у зобов'язанні інтелектуальної молоді бути інтелігентними [3].

Цинізм як психолого-етичний феномен детально розкрито в роботах П.М. Устіна, який наголошує на тому, що це явище можна розглядати у двох вимірах: як масове явище, яке є наслідком домінування цинічної ідеології і культури, що визначає орієнтири сприйняття навколишньої дійсності в межах визначеної спільності людей та як особистісну рису – цинічність, яка проявляється через заперечення або презирливе ставлення до загальноприйнятих людських цінностей, які становлять духовне багатство людей, накопичене у межах певної культури, окремої спільноти та всього людства. Це демонстрація негативного ставлення до загальноприйнятих норм моралі, негідна мовна поведінка [5].

Пугніна А.П. розглядала цинізм як проблему соціалізації. На прикладі підліткового цинізму авторка розглядає причини появи цинізму. Вона стверджує, що підліток використовує цинізм як захисний механізм, «засіб оборони» від навколишнього світу. Часто підліток цинічно поводить себе через здійснення на нього впливу ЗМІ або групи однолітків, що пропагують цинічне ставлення до суспільства, а також таке ставлення може бути викликане негативною сімейною обстановкою, відсутністю сім'ї або зрадою близьких людей [2].

Отже невір'я, крах трансцендентного, духовних цінностей, заміна їх на споживацькі зумовлюють вибір особистістю цинізму як стратегії виживання. Оскільки цинізм зумовлюється специфікою соціалізації особистості, то важливо запорукою усунення цього явища є акцент у вихованні підростаючого покоління на формуванні загальноприйнятих людських цінностей, здатності до співчуття та співпереживання, бережного ставлення до інших людей, до власних висловлювань, здатності до глибоких трансцендентних переживань. Звичайно, що проблема цинізму має вирішуватися на державному рівні, бо у суспільстві, пронизаному цинізмом з'являється більша вірогідність розвитку у її громадян цинічних настанов.

#### **Список використаних джерел**

1. Кудрявцева В.И. Цинизм античный и цинизм современный: историко-философский анализ концепции П. Слотердайка: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.03 / В.И. Кудрявцева. – Екатеринбург, 2009. – 145 с.
2. Пунгина А. П. Циники. Кто они и откуда? // Молодой ученый. — 2015. — №23. — С. 893-896. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/103/24105/> (дата обращения: 16.04.2018).

3. Рассел Б. О юношеском цинизме / Б. Рассел – Режим доступа: [http://antimilitary.narod.ru/antology/russel/russel\\_cinism.htm](http://antimilitary.narod.ru/antology/russel/russel_cinism.htm). – (дата обращения 10.04.2018)

4. Слотердайк П. Критика цинического разума / П. Слотердайк. – Екатеринбург: Урал, 2001. – 584 с.

5. Устин П. Н. Исследование циничности — нравственно-этического компонента личности: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / П. Н. Устин. – Казань, 2003. – 174 с.

*Маляр Олена Іванівна,  
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри  
психолого-педагогічної освіти та соціальних наук,  
КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» (м. Вінниця)*

*Подкопасва Юлія Валеріївна,  
кандидат психологічних наук, асистент  
кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
(м. Чернівці)*

## **РОЛЬ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ПРИКЛАДІ ЗАСОБІВ МАС-МЕДІА**

В сучасному насиченому інформаційному просторі відбувається різносторонній вплив мас-медіа на розвиток та формування особистості дитини молодшого шкільного віку. Діти, сприймаючи інформацію з різних медіазасобів, під впливом емоцій, обирають як позитивні, так і негативні приклади для ідентифікації та їх наслідування, що актуалізує дану проблему. Так, К. Роджерс та Р. Бернс у своїх дослідженнях зосереджували увагу на усвідомленні та розвитку внутрішніх сил особистості дитини, її емоціях, відносинах, переконаннях, цінностях, сприйняттях та проблемах [1; 5].

Становлення основних особистісних якостей, формування основи самосвідомості, перших уявлень про духовні ідеали, цінності дітей молодшого шкільного віку відбувається у тісному взаємозв'язку з їх емоційним розвитком (І. Д. Бех, І. С. Булах, О. В. Квашук, Е. О. Помиткін, С. О. Ставицька та ін.).

Вчені (М. Коул, С. Пейперт, С. Лівінгстон, С. Л. Новоселова, Ш. Текл) стверджують, що захоплення дітей кібернетичним простором сприяє переживанню тих емоцій, які вони не завжди отримують у реальному житті.

Для дослідження ролі емоційних переживань у формуванні духовної сфери молодшого школяра під впливом медіазасобів було використано опитування учнів, аналіз дитячих малюнків, бесіда.

За результатами опитування учнів з'ясовано, що у дітей молодшого шкільного віку (56,25%) виникає злість, роздратування тоді, коли дорослі забороняють дивитися улюблені мультфільми та телесеріали. Отримані результати свідчать про низький рівень контролю емоцій та емоційних станів, невміння адекватно сприймати заборони та вимоги дорослих. Мультфільми з елементами бійок та сварок подобаються 61,8% молодших школярів. При частому перегляді таких мультфільмів у дітей розвивається агресивна та девіантна поведінка. У результаті наслідування цих героїв у молодших школярів можуть сформуватися негативні уявлення про добро та зло у навколишньому світі.

Діти молодшого шкільного віку (62,5 %) грають такі комп'ютерні ігри: «Стрілялки», «Гонки», «Зомбі ферма», «ГТА», «Тарас Бульба», «Сталкер», «Ти – супер модель», «Татусеві дочки», «Небесне таксі» тощо. Зазначимо, що більшість перерахованих ігор розвивають у дитини жорстокість, агресивність, деструктивну поведінку та сприяють деформації як емоційної, так і духовної сфери особистості. Така дитина не вміє стримувати, контролювати свої емоції, вона може грубити дорослим, ображати однолітків, провокувати конфліктні ситуації.

Діти (68,75%) хотіли б бути схожими на улюбленого комп'ютерного героя та у процесі гри відчують емоційне збудження й захоплення. Вони постійно відчують напруження, нестійкі емоційні прояви, що може сформувати неадекватне уявлення про оточуючий світ [2, с. 98-104].

Разом із цим, за результатами аналізу дитячих малюнків та бесіди з'ясовано, що молодші школярі (12,7% виборів) не рідко у малюнках ідентифікують себе із принцесами, принцями та лицарями, хочуть бути схожими на відомих людей, зірок кіно, естради та спорту (32,0% виборів), про яких вони дізналися із телепродукції та комп'ютерної мережі. Дещо менший вплив належить комп'ютерним іграм (10,0% виборів). На своїх малюнках діти (3,7%) зображували як вони допомагають метелику (гра «Гарні метелики»), рибці (гра «Допомога рибці»), котику та собачці (гра «Піклування про тварин»). Найменші показники впливу на вибір духовного ідеалу дітей, на превеликий жаль, демонструють книги (2,0% виборів).

За висловами дітей герої носії ідеалів краси повинні мати такі ознаки: довге, розкішне волосся, струнку фігуру (у дівчаток), відмінну спортивну форму (у хлопчиків), охайність, гарну вроду, довгі ноги, тонку талію, красивий голос, неповторний стиль, вміння гарно танцювати, а також окремі

матеріальні показники – наявність великого гардеробу, колекції взуття, аксесуарів, косметики, яскравого одягу, гарних зачісок тощо.

Герої носії ідеалів добра обов'язково мають бути: ніжними, щирими, добрими, лагідними, життєрадісними, ввічливими, справедливими, дружелюбними, правдивими, з почуттям гумору; вони завжди допомагають іншим, поважають старших, вірять у себе, мають безліч друзів тощо.

Обираючи персонаж ідентифікації, який є носієм бездуховних ідеалів, діти наділяли його позитивними якостями. На нашу думку, це пов'язано із тим, що у сучасній анімаційній продукції зображуються неоднозначні, спотворені образи героїв, які без допомоги дорослого дитина не може зрозуміти, проте, часто наслідує. У сучасних фільмах і мультфільмах в деталях показують, як найрізноманітнішими способами розправляються із ворогами, розстрілюючи їх, спалюючи, топлячи, підриваючи, розрізаючи на частини, убиваючи людей, тварин, як бризкає кров тощо, у результаті чого, дитина стає байдужою до чужого горя та болю. Наслідуючи таких супергероїв, у дитячій свідомості закладається насильство [3, с. 24].

Крім того, розглядаючи художні та мистецькі твори: живопис, архітектуру, скульптури, малюнки, слухаючи музичну мелодію діти (20,0%) постійно та інколи (54,4%) емоційно виражали власні естетичні вподобання. Красиве ставало для них предметно-чуттєвим символом, взірцем, еталоном та сприймалося особливо яскраво, із виявленням таких почуттів, як: веселий настрій, радість, віра в себе, внутрішнє піднесення.

Разом з цим, 25,6% дітей – без ентузіазму виражали власні естетичні вподобання, проявляючи байдуже ставлення до побаченого чи почутого.

Отже, переважна більшість героїв та персонажів сучасних фільмів, мультфільмів – це оманливо-привабливі образи, які негативно впливають на формування уявлень про красу, добро, духовні ідеали дитини [4, с. 100-110]. Емоційні переживання відіграють важливу роль у формуванні духовної сфери дітей молодшого шкільного віку, адже, саме через сприйняття інформації з різних медіазасобів на основі емоційного вираження власних естетичних вподобань обираються позитивні та негативні приклади для ідентифікації та їх наслідування.

### **Список використаних джерел**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1989. – 315 с.
2. Маляр О. І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Маляр Олена Іванівна – Київ, 2015. – 279 с.

3. Мультфільми – загроза для наших дітей. – Львів: Візантійський патріархат, 2012. – 56 с.
4. Подкопаєва Ю. В. Соціально-психологічні умови формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку: монографія / Ю. В. Подкопаєва. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2017. – 248 с.
5. Роджерс К. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Изд. группа «Прогресс», Универс, 1994. – 480 с.

*Мусіяка Наталія Іванівна,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, докторант  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(м. Київ)*

### **ОСОБЛИВОСТІ СТРАХУ САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ДЕСТРУКТИВНОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

#### **З РІЗНИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ**

Сучасні реформаційні процеси вітчизняного освітнього простору ставлять в ранг пріоритетної проблему становлення та розвитку особистості школяра як ефективного та успішного суб'єкта власної діяльності. Це з необхідністю вимагає дослідження спектру внутрішніх детермінант у дихотомічній проекції «ефективності/неефективності» школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Тому особливого статусу набуває проблема особистісної деструкції школяра у процесі учінневої діяльності. Розгляд цієї проблеми у контексті результативності навчальної діяльності, її успішності набуває особливої значущості, оскільки успіх або неуспіх школяра, як підкреслював Г. С. Костюк, зумовлює значний вплив на становлення особистості школяра [2].

Мета статті – здійснити аналіз експериментального дослідження особливостей становлення емоційної деструкції – страху самовираження як деструктивної детермінанти молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

Страх самовираження (за класифікацією Р. Філліпса) характеризується як «негативно забарвлене емоційне переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, презентації себе іншим, демонстрації своїх можливостей» [1, с. 155]. Дослідження проводилося з учнями початкової школи. Школярів, залежно від їхньої навчальної результативності, було поділено на три експериментальні групи: I група – учні з високим рівнем навчальних досягнень; II група – учні з середнім рівнем навчальних



досягнень; III група – учні з низьким рівнем навчальних досягнень. Рівні страху самовираження відповідно до змістового наповнення були такі: I рівень – занижений; II – нормальний; III – підвищений; IV – високий рівень прояву страху [1; 3].

Проаналізуємо особливості страху самовираження у школярів з різним рівнем навчальних досягнень у мікрогенетичній проекції протягом їх навчання на тому чи іншому етапі у початковій школі. Порівняння полярних за навчальною успішністю I та III груп дає змогу проілюструвати суттєві відмінності страху самовираження другокласників з різним рівнем навчальних досягнень. Так, якщо високий рівень страху самовираження у I групі був репрезентований лише у 11% школярів, то в III групі він зріс у 3,5 рази до 38%. Зростання є статистично значущим ( $p \leq 0,05$ ). Крім того, порівняння показників полярних груп свідчить, що майже втричі знизився відсоток другокласників, яким притаманний нормальний рівень: від 66 % у учнів I групи до 25 % III групи. Простежується його кількісна міграція у бік стрімкого падіння на рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,05$ ). Занижений рівень страху самовираження, відсутній у школярів I групи, має тенденцію до зростання (до 12 %) у III за успішністю групі. Підвищений рівень має стабільні показники: на рівні 23 % у I групі та 25 % у III групі другокласників з полярною результативністю. Попри його майже кількісну ідентичність у цих групах, полярних за результативністю, підвищений рівень страху самовираження у поєднанні з високим рівнем дестабілізує емоційну сферу школяра. Про це яскраво свідчить співвідношення у полярних групах між нормальним рівнем і сполученням деструктивних рівнів (підвищеного і високого): у I групі – 66 % і 33 %, у III групі – 25 % і 63 % відповідно. Водночас у слабковстигаючих другокласників чітко простежується така мікротенденція: стабільна емоційна рівновага, притаманна високовстигаючим другокласникам, замінюється у цій групі двома протидіючими тенденціями «благополуччя-неблагополуччя» в емоційному включенні дитини, з явною перевагою останньої.

Порівняльний аналіз полярних за навчальною результативністю груп четвертокласників виявив суттєві відмінності в структурі страху самовираження високо- і слабковстигаючих школярів на цьому етапі навчання. Якщо високого рівня страху самовираження у I групі четвертокласників не було зафіксовано, то в III групі він виріс до 34 %. Отже, неуспіх у навчанні супроводжується появою у третини слабковстигаючих четвертокласників високого рівня страху самовираження як деструктивної детермінанти, що гальмує вияв суб'єктної активності школяра у процесі учіння. Разом із тим значне падіння заниженого рівня страху самовираження

між полярними групами зафіксовано на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,001$ ). Водночас починаючи від I до III групи, відбувається зростання майже в чотири рази репрезентативності нормального рівня страху самовираження. Така взаємозв'язана динаміка цих рівнів підтримує баланс належної емоційної стабільності слабковстигаючих школярів, який у високовстигаючих четвертокласників забезпечується високою кількістю репрезентації заниженого рівня страху самовираження. Порівняння тенденцій становлення страху самовираження у різновстигаючих четвертокласників засвідчує появу деструкції у слабковстигаючих школярів у спектрі прояву в них високого рівня страху самовираження.

Аналіз особливостей страху самовираження у школярів з різним рівнем навчальних досягнень у мікрогенетичній проекції протягом навчання школярів на тому чи іншому етапі у початковій школі доповнимо розглядом його динаміки. Відповідно до наступного етапу дослідження – вивчення макrogenези страху самовираження у школярів різних за результативністю груп на певних етапах навчання і визначення макrogenетичних тенденцій – було простежено зміни в характері страху самовираження у високо- і слабковстигаючих школярів протягом їхнього навчання у онтогенетичному вимірі – від другого до четвертого класу. Порівняльний аналіз онтогенетичної динаміки страху самовираження у високовстигаючих школярів на різних етапах їхнього навчання засвідчує її своєрідність. Чітко простежується дві взаємопов'язані тенденції. У високовстигаючих другокласників зафіксовано констеляцію домінантного нормального рівня страху самовираження з підвищеним і високим його рівнем. Така строкатість поєднання рівнів має своїм підґрунтям зміну парадигми в оцінюванні другокласників: перехід від оцінкового судження якості учіння першокласників до бального оцінювання другокласників. Це свідчить про певні труднощі адаптації молодших школярів на цьому етапі навчання незалежно від рівня навчальних досягнень. Тотожність профілю поєднання рівнів у високо-, середньо- і слабковстигаючих другокласників є показником універсальності впливу оцінювання на становлення емоційної стабільності/нестабільності школярів. У процесі онтогенетичної динаміки у четвертокласників зазначена тенденція нівелюється і не простежується в жодному з рівнів навчальних досягнень, що свідчать про «зсув», тобто перехід від нормального рівня прояву страху самовираження до посилення – у школярів з низькою результативністю учіння – його деструктивного характеру.

Знання особливостей становлення страху самовираження як деструктивної детермінанти молодшого школяра вимагають розроблення

системи корекційно-розвивальних впливів з метою забезпечення ефективного особистісного становлення школяра у процесі учіння.

### **Список використаних джерел**

1. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте / Ольга Альфонсасовна Белобрыкина. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
3. Прихожан А. М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст (+ CD) : 2-е изд. / Анна Михайловна Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с. – (Серия „Детскому психологу”).

*Наконечна Марія Миколаївна,  
кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної і  
соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного  
університету імені М.П. Драгоманова (Київ)*

## **ІНТЕРСУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ**

Інтерсуб'єктна взаємодія – це важливий аспект особистісного буття людини. Саме цей вид взаємодії має своїм результатом розвиток суб'єктних характеристик учасників, зокрема рефлексивності, активності, відповідальності, креативності. Сутністю інтерсуб'єктної взаємодії є те, що це такий вид спільно-розподіленої діяльності, побічним результатом якого обов'язково є взаємний розвиток суб'єктностей людей, дотичних до цієї інтеракції.

Згідно з положеннями культурно-історичної психології Л.С. Виготського, психічні функції розвиваються з інтерпсихологічних – колективно-розподілених – в інтрапсихологічні, внутрішні, індивідуально-суб'єктні. Стосовно інтерсуб'єктної взаємодії можна продовжити це міркування: інтерсуб'єктна взаємодія як розподілена функція зростання рівня суб'єктності учасників стає основою для розвитку суб'єктної індивідуальності – вищого рівня розвитку людини.

На етапі стандартизації знаходиться опитувальник «Методика діагностики інтерсуб'єктності» (М.М. Наконечна) [2]. Але при цьому зауважимо, що дослідження тільки за допомогою методу опитувальника такої складної проблеми, як інтерсуб'єктна взаємодія, було б неповним, тому шукаються різні експериментальні моделі дослідження інтерсуб'єктності,

зокрема в ігровій спільно-розподіленій діяльності та при вирішенні інтелектуальних завдань.

С.Д. Максименко розробляє генетичну психологію особистості [1], і саме в межах цього фундаментального наукового напрямку можливе вивчення інтерсуб'єктної взаємодії як механізму генези особистісного буття.

С.О. Ставицька, В.П. Кутішенко аналізують розвиток самосвідомості особистості та роблять висновок, що у дорослої людини можливий розвиток духовної самосвідомості, яка є складною диференційованою єдністю когнітивного, почуттєвого, діяльнісного та вольового компонентів і може забезпечувати процеси саморегуляції [4]. Це важливо для вивчення інтерсуб'єктної взаємодії, оскільки в своїх найвищих проявах ця інтеракція забезпечує саме духовне зростання людини, її наближеність до трансцендентних, екзистенційних вимірів життя, відкритість до мудрості та саморозвитку. Звісно, для того, щоб інтерсуб'єктна взаємодія почала забезпечувати духовний саморозвиток людини, потрібний високий рівень особистісної зрілості учасників інтерсуб'єктності.

М.В. Папуча розглядає внутрішній світ людини як систему з високим ступенем нелінійності, здатну до самоорганізації та саморозвитку [3].

Розгляд інтерсуб'єктної взаємодії як спільної діяльності складних систем (особистостей), націленої на взаємний розвиток сутнісних сил учасників, виводить дослідження інтерсуб'єктності в простір синергетичного та системного методологічних підходів. Інтерсуб'єктна взаємодія може бути зрозуміла як складна диференційована цілісність взаємовпливів людей один на одного, одним із результатів яких є розвиток суб'єктних якостей дотичних до взаємодії людей. Інтерсуб'єктність припускає двохфазний характер розвитку суб'єктних якостей людини – на одній фазі індивіди взаємодіють, а отже, функціонує поле спільної суб'єктності; на другій фазі зростає індивідуальна суб'єктність кожного з учасників, підвищується інтрасуб'єктність як інтегрована система суб'єктних якостей людини. Наступний розвиток припускає повторення першої фази, коли люди знов вступають у інтерсуб'єктну взаємодію, тепер хтось із учасників вже має більший рівень розвитку суб'єктних якостей, а отже – і більший потенціал для фасилітації власного розвитку та становлення інших людей як суб'єктів власного життя.

Таким чином, інтерсуб'єктна взаємодія є основою та одним із механізмів особистісного розвитку людини. Саме через ці форми взаємодії людина може наближуватися як до духовного саморозвитку, так і до глибин власного внутрішнього світу. Функціонування інтерсуб'єктної взаємодії припускає наявність двох фаз розвитку – на одній із них відбувається власне

взаємна діяльність людей, а на другій ця взаємодія має результатом зростання суб'єктних якостей учасників. Далі можливе повторення цих фаз інтерсуб'єктності, причому кожне із повторень супроводжуватиметься якісними змінами в особистісному житті людини як суб'єкта ситуації, обставин чи життя в цілому.

### **Список використаних джерел**

1. Максименко С.Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 31. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. - С. 7–19.

2. Наконечна М.М. Інтерсуб'єктна взаємодія як баланс свободи та структури / М.М. Наконечна // Психологічний часопис, 2017, 10(6), С. 107-116. Available at: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/170> (Accessed: 6Березень2018).

3. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: [Наукова монографія] / М.В. Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.

4. Ставицька С. О. Теоретичне обґрунтування розвитку структури самосвідомості особистості / С. О. Ставицька, В. П. Кутішенко. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. Випуск 4(49). Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 140–147.

***Папуча Микола Васильович,***

*доктор психологічних наук, завідувач кафедри*

*загальної та практичної психології*

*Ніжинського державного*

*університету імені Миколи Гоголя (м.Ніжин)*

### **ВИРАЗНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ОЗНАКА ОСОБИСТОСТІ**

На думку Г. Олпорта, «Американська психологія – це психологія реакції...Ми приходимо до дії тільки коли на нас діє певний стимул» [3, с. 420]. Олпорт називає кількох, як він виражається, «незгодних», і серед них Дж. Дьюї, який наполягав на тому, що люди діють не лише тоді, коли їх примушують до дії деякі зовнішні стимули або внутрішні потреби, вони діють в будь-якому випадку, вони не можуть не діяти [3, с. 421]. З Олпортом можна цілком погодитись, зауваживши, що даний погляд стосується не лише

американської, а всієї сучасної психології. Тобто, переважаючий загальний погляд на людину – як на автомат, що дає лише реакцію у відповідь. Цей частковий і абсолютно невірний погляд призводить до сумних наслідків...людська природа, активна і вільна за самою своєю сутністю повністю деформується.

Олпорт пише: «Як тільки ми починаємо цікавитись активністю в цілому, а не лише реактивністю, ми починаємо вірно оцінювати значущість виразності» [3, с. 421].

Виразність виявляється ключовою ознакою психології людини, і це майже сторіччя тому набагато більш точно і тонко помітив Л. С. Виготський: «Особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це й є процес становлення особистості» [2, с. 144] (виділено нами. – М.П.). Тут ухоплено становлення (розвиток) особистості, який виявляється неможливим поза виразністю (пред'явленням). Тут-таки ухоплена і необхідність Іншого – без нього виразність відбутися не може. Тож виразність –відпочаткова і фундаментальна риса, це активність, а не реактивність, вона може існувати лише в умовах свободи від стимулів. Вона потребує Іншого (слухача) і отже – «повертається» до дитини, пройшовши складний шлях, і приводить власне до появи особистості.

Виразність не можна визначити в стимул-реактивній парадигмі, в якій би «одяг вона не рядилася» - в експеримент, інтроспекцію, тест, опитувальник etc. Виготський розробив і реалізував спеціальний (він його назвав аналітичним) метод, основним принципом якого став «конструктивізм» (термін Виготського). Сутність методу полягає в створенні в дослідницькій ситуації умов вияву (не відповіді!) людиною власних психічних якостей і процесів. Власне, такі умови обов'язково існують в житті людини, її історії (тому Виготський називав метод генетико-моделюючим). Зазначимо: це зовсім не схоже на так званий «формуючий експеримент», швидше – повна протилежність йому.

Що ж, власне, виражає людина? Наші спостереження і аналіз деяких спеціальних даних засвідчують, що людина виражає враження. Це особливі психічні утворення, які мають синтетичну природу і є дуже енергоємними. Враження накопичуються в досвіді, є на цьому етапі неусвідомленими, але емоціогенними. Вони відчуваються людиною як те, що турбує і волає вираження. Останнє можливо лише в переживанні. Переживання розуміється тут як процес активного вираження власних вражень в знаковій формі. На думку В.Волошинова (яку ми повною мірою розділяємо), вираження оформлює переживання, надаючи цьому власне людської знаково - символічної природи. Зовнішньою (поведінковою) формою такого вираження

найчастіше (ще з самого початку онтогенезу) є оповідь. Ми розуміємо оповідь як особливий, окремий і самостійний вид мовлення, який не тільки виражає отримані враження, надаючи їм знаково - сенсової природи. Насправді, для психології принциповим є розуміння того факту, що оповідь здійснює зворотній вплив на внутрішній світ людини, яка оповідає. Цей вплив і є головним – він формує переживання, що й забезпечує переведення вражень у форму існування в індивідуальному досвіді саме цієї людини. Таким чином відкриваються абсолютно нові можливості пізнання і розуміння внутрішнього світу і, в цілому, психології людини. Зокрема ми маємо надію, що висловлений тут підхід відкриє можливість психологічного дослідження індивідуальної системи сенсів, як в оточуючому людину соціальному середовищах, так і у її внутрішньому світі.

### **Список використаних джерел**

1. Волошинов В. Философия и социология гуманитарных наук. – СПб, 1995. – 380 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: 1983, Т. 3. – 367 с.
3. Олпорт Г. Становление личности. – М, 2002. – 461 с.

*Перегончук Наталія Василівна,  
докторант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова  
(м.Київ)*

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Модернізація сфери вищої професійної освіти висуває не тільки підвищенні вимоги до організації навчальної діяльності студентів, але і до якості їх професійної підготовки. Тенденція останнього часу полягає в тому, що психолог стає одним з найбільш затребуваних фахівців у різних сферах соціальної практики. У зв'язку з цим значно збільшується кількість факультетів і відділень, які здійснюють підготовку фахівців у цій галузі. У зв'язку із зростанням потреби у висококваліфікованих спеціалістах все більш очевидним стає той факт, що сучасні випускники вузів досить часто неготові до самостійної професійної діяльності у відповідності до своєї кваліфікації.

Найбільш «вразливими» сторонами традиційної системи підготовки психологів, на думку Є. П. Крінчік [4] є такі:

По-перше, відбувається своєрідна ретрансляція знання від викладача до студентів. При такій системі навчання основна мета студента зводиться до запам'ятовування текстів і до їх відтворення під час іспиту. Очевидним є той факт, що відмовитися зовсім від такої форми навчання неможливо, оскільки представникові будь-якої професії просто необхідно освоїти певний об'єм «фундаментальних» знань, проте використання лише цієї форми викладання і навчання є абсолютно недостатнім для підготовки фахівця до професійної діяльності і до його інтеграції в професійне співтовариство.

По-друге, навчання в традиційній системі професійної підготовки майбутніх психологів зміщує акцент з пізнавальної мотивації на мотивацію досягнення позитивної оцінки [1].

По-третє, як пише А. А. Вербицький [2], в рамках традиційного підходу студент може «ознайомитися» з майбутньою професією, але не «освоїти» її. Способи вирішення даної проблеми пропонуються прихильниками активних форм навчання, де студент стає учасником реального процесу майбутньої професійної діяльності. Безперечним є і той факт, що психолого-педагогічну освіту залишається консервативною. Академічний характер підготовки фахівців не забезпечує необхідну «гнучкість» професійної підготовки: низький рівень самостійної роботи студентів, що не сприяє формуванню ключових компетенцій, необхідних для забезпечення та реалізації в майбутній професійній діяльності.

Основними цілями сучасної вищої освіти є формування нової системи професійної підготовки психологів та визначення альтернативних шляхів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.

Е. Задоріна у своїх дослідженнях формулює основне завдання освіти в сфері психології так: «Перед нами стоїть найскладніше завдання створення інноваційних моделей підготовки психологів» [6]. Основні вимоги до підготовки фахівця в галузі психології включають орієнтацію на існуючу соціальну практику і на забезпечення можливості продовжувати свою освіту протягом усієї професійної кар'єри. Для вирішення цих завдань пропонується розробити моделі компетенцій психолога, що забезпечують професійну успішність, а також розгорнути систему безперервної освіти фахівців, що підтримує і розвиває ці компетенції. Підготовка фахівця повинна стати процесом розвитку особистості, становлення його професійної свідомості, особливого способу мислення. Одним з ефективних способів вирішення цього завдання може стати система навчання, побудована на основі теорії поетапного формування розумових дій і понять П. Я. Гальперіна. У такій



системі здійснюється перехід від відтворюючого типу навчання до більш гнучкої і динамічної системи освіти, де предметний зміст формується в процесі підготовки, а результатом служить не знання, а, освоєння «технології» набуття знань. Такий підхід до професійної освіти створює нові можливості для безперервної освіти як студента, так і викладача.

Діяльність психолога завжди пов'язана з постійно мінливими умовами, в яких завжди діють поєднання різноманітних факторів/варіативність освіти, дуже важливо створити можливість самостійного побудови освітньої траєкторії розвитку професійною компетентності майбутнього фахівця. Система професійної підготовки майбутніх психологів повинна бути переорієнтована на розвиток не просто фахівця, який оволодів набором знань, умінь і навичок, а справжнього професіонала, що відрізняється особливим типом мислення, «професійною» свідомістю, здатного орієнтуватися в складних та невизначених ситуаціях навчально-професійної діяльності; професіонала, спроможного до постійних змін та особистісного розвитку.

Натомість розвиток професійної компетентності майбутніх психологів залежить від наявності таких можливостей:

а) диференційованого підходу до профпідбору, профвідбору і профпідготовки потенційних спеціалістів, побудованого не тільки на критеріях освіченості/грамотності, але і особистісних (внутрішніх, психологічних) можливостях кожного студента;

б) створення особливих психолого-педагогічних умов навчання, якісно відрізняючи від умов традиційного академічного навчання і залежить від кадрових ресурсів, та відповідної навчально-професійної бази для проведення повноцінних практичних занять, максимально наближених до реальної професійної діяльності.

Опираючись на дослідження [ ] для підвищення ефективності професійної підготовки варто врахувати такі аспекти:

- перегляд всієї існуючої системи підготовки (підвищення кваліфікації і перепідготовки психологів), наповнення відповідним змістом виходячи із вимог роботодавців, соціально-економічних умов регіону і запиту студентів;

- створення цілісної системи інноваційних освітніх програм, що забезпечить підготовку психологів різних напрямків і спеціальностей на рівні наявних вимог і орієнтованих на прогнозування змін цих вимог в найближчому майбутньому (форсайт проекти, форсайт сесії);

- впровадження в практику навчально професійної діяльності різного роду ресурсних центрів, нових закладів і комплексів, що забезпечують

інформаційну і методичну підтримку психологічної практики майбутніх психологів;

- створення психологічних служб у вишах, як окремих структурних підрозділів з самостійним штатом співробітників, що не є викладачами цього вишу, така служба може виступати навчально-професійною базою практики для майбутніх психологів, де можуть проводитись заняття максимально наближенні до реальної професійної діяльності.

Таким чином, зв'язку з цим одним з першорядних завдань вищої психологічної освіти є «орієнтування» майбутнього психолога в «просторі» професії; забезпечення психолого-педагогічних умов навчання, які сприятимуть усвідомленому освоєнню основ психології на предметному, теоретичному і практичному рівнях; створення психологічних служб вишу як ресурсу розвитку професійної компетентності фахівців.

#### **Список використаних джерел**

1. Бакшеева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. – М., 2006. – 267 с.
2. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал / А.Ф. Бондаренко. – М. – 1993. – № 1. – С. 63–76.
3. Ермаков В. Г., Н. Н. Нечаев. Контроль в сфере образования: прошлое, настоящее, будущее // Тенденции развития непрерывного образования: проблемы и перспективы. – М.: Рема, 2007. – С. 3 – 36. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 531. Сер. Педагогическая антропология).
4. Кринчик Е. П. К вопросу об активных формах обучения в профессиональной подготовке психологов [Электронный ресурс]. – URL: [http://fl.ogiston.ru/articles/labour/krinchik\\_msu\\_podgotovka](http://fl.ogiston.ru/articles/labour/krinchik_msu_podgotovka).
5. Чиркова Т.И., Чеботарева С.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в период профессиональной подготовки. Монография./ Т.И. Чиркова, С.В. Чеботарева. – Н Новгород ННГАСУ, - 2010 – 171с.

*Пожидаєва Наталія Леонідівна,  
магістрант факультету психології НПУ імені М.П.Драгоманова  
Науковий керівник: Федоренко Алла Федорівна,  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і  
соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного  
університету імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ**

Сучасний етап розвитку України характеризується переходом до постінформаційного суспільства, залученням до світових глобалізаційних процесів, ринковими економічними відносинами та іншими зовнішніми факторами. У зв'язку з цим сучасній особистості складно не лише адекватно соціалізуватися, а й віднайти своє внутрішнє покликання, правильно осягнути власні справжні цінності та смисли. Ще французький екзистенціаліст ХХ ст. Жан-Поль Сартр наголошував на тому, що ми самі обираємо свої цінності та смисли. Так, він підкреслював, що поки ми не живем своїм життям, воно нічого собою не являє, і ми самі повинні надати йому сенс, а цінність - це той сенс, який ми самі обираємо [5, с.253].

Необхідно відмітити, що ціннісно-сміслова сфера є центральним, ядерним утворенням особистості, яка впливає в цілому на поведінку людини. Вона включає в себе два основні компоненти - ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів. Отже, від правильного вибору та розуміння своїх справжніх цінностей залежить якість життя як окремо взятої особистості, так і всього людства [2, с. 15-18].

Психологічними механізмами формування і розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій виступають індивідуально-психологічні особливості протікання психічних процесів і насамперед - мислення, пам'яті, емоцій і волі, що існують у формі інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації соціальних цінностей.

Ціннісно-смісловим орієнтаціям властивий динамічний характер. Якщо їх існування не підтримується людиною, якщо вони не створюються, не реалізуються і не актуалізуються, то вони поступово втрачаються. Прийняття та освоєння цінностей - це довгий і тривалий процес. Усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, а на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які, у свою чергу, і являють собою усвідомлювані особистісні смисли.

Ціннісно-сміслова сфера особистості включає в себе два основних компоненти - ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів. Обидва

компоненти нерозривно пов'язані з поняттям особистість, оскільки тісно стикаються з вивченням людської поведінки і спонукань. Як загальнонаукові поняття вони сприяють об'єднанню досліджуваних об'єктів різних наук. Ціннісно-сміслова сфера - це ядро особистості з її неповторною картиною світу.

Механізм становлення особистісних цінностей вже давно було описано через поняття інтеріоризації особистістю соціальних цінностей. Ряд авторів відзначають, що усвідомлення деякого предмета як суспільної цінності передуює перетворенню його в особистісну цінність - регулятор індивідуальної поведінки. Однак аж ніяк не всі соціальні цінності, усвідомлювані і навіть визнані індивідом в якості таких, реально асимілюються їм і стають його особистісними цінностями. Усвідомлення і позитивного ставлення до цінності явно недостатньо для прийняття її, більше того, вони, мабуть, навіть не є необхідними [4].

Необхідною ж умовою цієї трансформації є практичне включення суб'єкта в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності. Е.А. Арутюнян відзначає, що проміжною ланкою, яка опосередковує цей процес, виступає система цінностей референтної для індивіда малої групи [2, с.49-61].

Актуальність дослідження психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери особистості в період ранньої дорослості зумовлена тим, що в ранньому дорослому віці активно відбувається процес вибору, формування та розвитку основних життєвих цінностей, смислів та мотиваційної сфери.

Зокрема, відомо, що саме період ранньої дорослості (за Дж. Бромлеєм, це - 20-25 років) є надзвичайно важливим для становлення дорослої повноцінної особистості. Отже від того як особистість самовизначиться, успішно чи неуспішно подолає всі кризи цього періоду, залежить спосіб та успішність її подальшого життя та професійна самореалізація. Саме в цей віковий період відбувається активний розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості. Її зміст може змінюватися під впливом багатьох факторів, оскільки соціалізація може відбуватися як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя в суспільстві, що мають іноді характер різноспрямованих факторів, так і в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування особистості. Переоцінка цінностей і переорієнтування смислів - закономірний процес розвитку особистості раннього дорослого віку [3, с.261].

Для індивіда протягом довгого часу малою референтною групою залишається сім'я. Тому велика частина цінностей засвоєних в ранньому дитинстві була трансльована, а іноді і вселена людині батьками. Так як в

цьому віці відсутня критична оцінка інформації, що надходить, то ці цінності будуть засвоєні на неусвідомлюваному рівні, і, отже, стануть непохитним фундаментом для подальшого формування ієрархії особистісних орієнтацій. Відповідно, саме від якісного змісту трансльованих батьками цінностей залежить подальша орієнтація цінностей людини. У більш пізньому, підлітковому, віці починають формуватися значимі групи однолітків. У цих референтних для індивіда групах так само відбувається засвоєння цінностей, через спілкування і приналежність до цієї групи. Якщо на даному етапі референтна група для індивіда відрізняється девіантною поведінкою, то, швидше за все, якісний зміст цінностей буде відповідним. Таким чином, особистісні цінності є генетично похідними від цінностей соціальних груп і спільнот різного масштабу [3, с.157].

Варто підкреслити, що феномен цінностей у психології є найбільш суперечливим і неоднозначним для вивчення. На сьогоднішній день поняттю цінність, його визначенню і змісту приділяється досить велика увага, причому розуміння цінностей представлено в різноманітті різних, альтернативних підходів і концепцій. Незважаючи на різноманіття концепцій цінностей в науковій літературі виділяється два основних аспекти диференціювання цих концепцій. Перший полягає у відмінності методологічних підходів, що лежать в основі ціннісних моделей, в цьому випадку ціннісні концепції побудовані за принципом конфронтації. Другий аспект полягає в ставленні до феномену цінностей у різних науках: в психології, соціології, філософії цей феномен трактується по-різному [5, с.8].

Таким чином, поняття «ціннісно-сміслова сфера» потребує більш детальних та сучасних досліджень, адже цінності і смисли є змінними та відповідають суспільним настроям та подіям. А відсутність єдності пояснення природи цих феноменів, а так само недостатня обґрунтованість і аргументованість існуючих концепцій розуміння цінностей і смислів визначають актуальність вивчення ціннісної проблематики. В існуючій на сьогоднішній день науковій літературі існує безліч трактувань і пояснень поняття цінність, але жодне з них не є достатньо обґрунтованим і вичерпним.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 329.
2. Арутюнян Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности / Э. А. Арутюнян // Образ жизни и ценностные ориентации личности. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1979. – С. 218.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – С.

304.

4. Васильева С.В. К проблеме ценностей в психологии. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения - 2005». - СПб.: Изд-во СПб университета, 2005.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм / Пер. с фр. М. Грецкого. М.: Изд-во иностр. лит., 1953.- С. 598.

***Радюк Олег Михайлович,**  
доцент кафедры общей и клинической психологии факультета  
социокультурных коммуникаций БГУ кандидат медицинских наук, доцент  
**Басинская Ирина Валентиновна,**  
старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии  
факультета социокультурных коммуникаций БГУ  
**Нехвядович Ирина Гаврииловна,**  
специалист управления кадров БГУ, магистр психологии  
Белорусский государственный университет  
(г. Минск, Республика Беларусь)*

### **ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЛИДЕРСКИМИ КАЧЕСТВАМИ И «БОЛЬШОЙ ПЯТЁРКОЙ» ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Сегодня востребованный руководитель – это лидер, способный трансформировать сотрудников в единомышленников, объединить их, увлечь и вдохновить на достижение значимых для организации целей. Особо остро стоят вопросы выявления и подготовки потенциальных лидеров в образовании, а также обучения и развития действующих управленцев. Системе образования нужны новые модели лидеров, отвечающие требованиям и системе ценностей современного гражданского общества [1, 2].

Для выявления взаимосвязи между лидерскими качествами и «большой пятёркой» личностных особенностей преподавателей организовали эмпирическое исследование, в котором приняло участие 63 преподавателя различных факультетов и кафедр университета. Были использованы следующие методики: Пятифакторный личностный опросник NEO-PI-R [3], Многофакторный опросник лидерства (форма 5X) [4]. Полученные данные и их анализ подробно представлены в работе [5].

Как указано в таблице 1, в результате исследования преподавателей почти между всеми личностными чертами и лидерскими качествами выявлены взаимосвязи. В «большой пятёрке» исключение составляет шкала

«Сотрудничество», а в лидерском опроснике – шкала «Проактивное управление», не проявившие никаких взаимосвязей.

Среди качеств «большой пятёрки» больше всего связей выявлено у экстраверсии и добросовестности. Установлена прямая связь между экстраверсией и личностным и поведенческим влиянием, вдохновляющим мотивированием, интеллектуальным стимулированием, сопряженным вознаграждением, а также сверхусилиями, эффективностью и удовлетворением.

Добросовестность имеет прямую связь с шестью лидерскими качествами, причем с личностным влиянием, удовлетворением и сверхусилиями более сильную, чем с сопряженными вознаграждениями, интеллектуальным стимулированием и индивидуальным подходом; и обратную связь – с реактивным управлением и невмешательством.

Открытость опыту имеет прямую связь лишь с двумя лидерскими характеристиками: индивидуальным стимулированием и эффективностью.

Нейротизм имеет связи всего с тремя шкалами лидерства, причем все обратные: вдохновляющее мотивирование, интеллектуальное стимулирование и сверхусилия.

Среди шкал «Многофакторного опросника лидерства» меньше всего связей у поведенческого влияния (прямая связь с экстраверсией) и индивидуального подхода (прямая связь с добросовестностью). Больше всего связей у интеллектуального стимулирования: прямые - с экстраверсией, открытостью опыту и добросовестностью, обратная – с нейротизмом.

*Таблица 1.*

**Корреляции между «большой пятёркой» личностных особенностей и шкалами методики «Многофакторный опросник лидерства» у преподавателей**

Шкалы многофакторного лидерского опросника	N: нейротизм		E: экстраверсия		O: открытость опыту		A: сотрудничество		C: добросовестность	
	r =	p <	r =	p <	r =	p <	r =	p <	r =	p <
Личностное влияние			<b>0,62</b>	0,01					<b>0,40</b>	0,01
Поведенческое влияние			<b>0,30</b>	0,05						
Вдохновляющее мотивирование	<b>-0,32</b>	0,05	<b>0,36</b>	0,05						

Интеллектуальное стимулирование	<b>-0,30</b>	0,05	<b>0,37</b>	0,05	<b>0,48</b>	0,01			<b>0,34</b>	0,05
Индивидуальный подход									<b>0,30</b>	0,05
Сопряжённые вознаграждения			<b>0,31</b>	0,05					<b>0,38</b>	0,05
Проактивное управление										
Реактивное управление			<b>-0,43</b>	0,01	<b>-0,32</b>	0,01			<b>-0,48</b>	0,01
Невмешательство			<b>-0,30</b>	0,05					<b>-0,34</b>	0,05
Сверхусилия	<b>-0,35</b>	0,05	<b>0,53</b>	0,01					<b>0,46</b>	0,01
Эффективность			<b>0,52</b>	0,01	<b>0,39</b>	0,01				
Удовлетворение			<b>0,59</b>	0,01					<b>0,45</b>	0,01

Остальные лидерские качества имеют по две-три связи: личностное влияние – прямую связь с экстраверсией и добросовестностью; вдохновляющее мотивирование – обратную с нейротизмом и прямую с экстраверсией; сопряженные вознаграждения и удовлетворение имеют прямую связь с экстраверсией и добросовестностью, эффективность – с экстраверсией и открытостью опыту. Две шкалы имеют только обратные связи: реактивное управление (с экстраверсией, открытостью опыту и добросовестностью) и невмешательство (с экстраверсией и добросовестностью).

*Таким образом, у преподавателей наиболее сильна прямая связь между экстраверсией и личностным влиянием, удовлетворением, сверхусилиями и эффективностью. Нейротизм в данной группе отрицательно связан с вдохновляющим мотивированием, интеллектуальным стимулированием и сверхусилиями. Реактивное управление и невмешательство отрицательно связаны с экстраверсией и добросовестностью; реактивное управление также имеет обратную связь с открытостью опыту. При этом наиболее сильна отрицательная связь между реактивным управлением и добросовестностью с экстраверсией.*

*Изучение взаимосвязей между лидерскими качествами и личностными особенностями показало, что трансформационные стили лидерства наиболее тесно связаны с тремя факторами «большой пятёрки»:*



*добросовестностью, экстраверсией и нейротизмом. Компоненты трансформационного лидерства – вдохновляющее мотивирование, индивидуальный подход, интеллектуальное стимулирование, личностное и поведенческое влияние – положительно коррелировали с добросовестностью и экстраверсией, и отрицательно – с нейротизмом. Выявленные корреляции позволяют сделать вывод о характерологических предпосылках успешного лидерства: для эффективного трансформационного лидерства руководителю необходимо иметь высокий уровень добросовестности, высокий уровень экстраверсии и низкий уровень нейротизма.*

#### **Список использованных источников**

1. Радюк, О.М. Теория лидерских качеств и пятифакторная модель личности / О.М.Радюк, И.В.Басинская, И.Г.Нехвядович // Современные евразийские исследования: Научный журнал / под ред.Голуба Ю.Г.- Саратов, 2016. – Вып. 4/2016. – С.108-112.
2. Радюк О.М., Басинская И.В., Нехвядович И.Г. Основные факторы эффективности в поведенческих теориях лидерства // Лидерство и менеджмент. – 2017. – Том 4. – № 2. – С. 99-107. – doi: 10.18334/lm.4.2.38063.
3. Орел В.Е. Личностные опросники NEO PI-R, NEO FFI: руководство по применению / В.Е. Орел, И.Г. Сенин. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008. – 39 с.
4. Шкалы лидерства. Многофакторный опросник лидерства (форма 5X) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://moodle.herzen.spb.ru/pluginfile.php/23414/mod\\_folder/content/0/Методики/Шкалы лидерства.pdf?forcedownload=1](http://moodle.herzen.spb.ru/pluginfile.php/23414/mod_folder/content/0/Методики/Шкалы%20лидерства.pdf?forcedownload=1). – Дата доступа: 15.04.2016.
5. Нехвядович, И.Г. Трансформационное лидерство и «большая пятерка» индивидуальных особенностей сотрудников университета: дис. ...магистра психологии: 1-23 81 01 / И.Г. Нехвядович. – Минск: Белорусский государственный университет, 2016. – 90 л.

***Ридун Альона Андріївна,**  
магістрант факультету психології  
НПУ імені М. П. Драгоманова  
**Науковий керівник:**  
**Ставицька Світлана Олексіївна,***

## **ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА САМООЦІНКУ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ**

У період студентського віку відбувається усвідомлення особистістю своєї індивідуальності, змінюється ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Водночас змінюються вимоги суспільства до студентів. У зв'язку з цим, студентам, окрім розвитку ініціативності, необхідно погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм, що часто виступає причиною переживання ними тривожності.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили: вчення про проблемну самооцінку в юнацькому віці (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, А. І. Ліпкіна, С. Д. Максименко), концепції негативного впливу на становлення особистості неадекватної самооцінки (В. А. Бараннік, Г. К. Валіцкас, Ю. Б. Гіппенрейтер, А. І. Ліпкіна, Н. О. Ратінов, О. Л. Рибак, С. М. Хоружий та ін.), підходи щодо проблеми подолання негативної самооцінки (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, О. М. Прихожан та ін), положення стосовно особливостей тривожності в юнацькому віці (Р. Бернс, І. Кон, Е. Еріксон, В. Мухіна, Б. Волков та ін.).

Відповідно до мети та завдань дослідження нами було зроблено припущення, що у студентів з високим рівнем тривожності спостерігається більш низький рівень самооцінки; психокорекційна робота спрямована на зниження рівня тривожності приведе до підвищення рівня адекватної самооцінки юнаків і дівчат.

У теоретичній частині дослідження зазначено, що одним із базових новоутворень юнацького віку є спрямованість у майбутнє, яке частково реалізується через професійне самовизначення стосовно вибору майбутньої професійної діяльності. Також, у віці 18 - 22 років однією з найважливіших потреб особистості стає розвиток інтелектуальної сфери, саморозвиток та самовдосконалення [3], переживання з приводу чого може супроводжуватися тривожністю. Обґрунтовано, що тривога – це не лише негативний емоційний стан, а й стан, що може бути корисним адаптивним механізмом, який змушує особистість до адекватної захисної поведінки [1]. Також юнацький вік характеризується високою емоційною збудливістю (неврівноваженість, різка зміна настрою, тривожність тощо). Розвиток емоційності в юнацькому віці тісно пов'язаний з індивідуально-особистісними властивостями,

самосвідомістю та самооцінкою, яка є складним особистісним утворенням, що відноситься до фундаментальних властивостей особистості. Насамперед, самооцінка пов'язана із потребою в самоствердженні, що визначається відношенням особистості до її майбутніх можливостей, до власного потенціалу [2].

Тривожність має значний вплив на розвиток особистості юнаків і дівчат, й на рівень самооцінки, зокрема. Самооцінка, як усвідомлення особою самої себе, своїх можливостей, здібностей, якостей і місця серед інших людей, визначає її активність, соціальну позицію, гармонійне становлення особистості. Тривожність перешкоджає розвитку адекватно-високої позитивної самооцінки та породжує загальну установку на невпевненість у собі. Вразливість до оцінки себе іншими викликає стійке психічне перенапруження, що виражається в стані напруженого очікування неприємностей, наростаючої, нестримуваної дратівливості, емоційної нестабільності [1; 3; 4; 5].

На підставі теоретичного аналізу проблеми тривожності та самооцінки студентів нами здійснене емпіричне дослідження впливу тривожності студентів на особливості їх самооцінки (на прикладі студентів педагогічних та технічних спеціальностей).

В емпіричній частині дослідженні з'ясовано рівень тривожності та самооцінки студентів, проаналізовано вплив ситуативної та особистісної тривожності на їх самооцінку. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що для студентів, в більшості випадків, властивий середній рівень тривожності, низький рівень фрустрації, середній рівень агресивності та середній рівень ригідності, середній рівень мотивації до схвалення, помірна ситуативна та особистісна тривога, натомість загальний рівень тривожності – високий. Також, за проведеним кореляційним аналізом встановлено, що рівень тривожності має безпосередній вплив на рівень самооцінки студентів. При цьому, більшість з досліджуваних мають досить виражений потенціал для зниження високого загального рівня тривожності й підвищення позитивної самооцінки до адекватного рівня. Тому нами було запропоновано та впроваджено програму зниження рівня загальної тривожності студентів.

Проведення контрольного дослідження показало, що запропонована психокорекційна програма допомогла знизити учасникам високий рівень тривожності та підвищити самооцінку, підтвердивши гіпотезу про взаємовплив тривожності та самооцінки студентів.

### **Список використаних джерел**

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности./Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1995. – 352с.
2. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие/ Е. Е. Сапогова.. – М. Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
3. Ставицька С. О. Соціально-психологічні проблеми становлення та розвитку особистості в юнацькому віці./С. О. Ставицька// Людина і політика. Український соціально-гуманітарний науковий журнал. – № 2 [37] , 2008. – 96 с. – С. 77-89.
4. Wilde J. (1996) Treating the BIG Three (Depression, Anxiety, and Anger) in Children and Adolescents. Washington, D.C., Accelerated Development.

*Ставицька Світлана Олексіївна,  
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри  
загальної і соціальної психології та психотерапії  
НПУ імені М.П.Драгоманова (м. Київ)*

## **МОРАЛЬНИЙ ЗАКОН, МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ТА САМОСВІДОМІСТЬ У ХРИСТИЯНСЬКІЙ ТРАДИЦІЇ**

Жодна цивілізація не може вважатися повноцінною, якщо поряд із матеріальним прогресом вона не досягне певного рівня моральності. Між християнством і психологією в цілому, християнством і гуманістичною психологією, зокрема, є багато спільного, вважають такі науковці як (Б. Братусь, С. Воробйов, А. Маслоу, В. Москалець, К. Роджерс, М. Савчин та ін.) [2-7].

Сам дух гуманістичної психології проникнений позитивним відношенням до людини, вірою в її силу і позитивність особистого потенціалу. Тому не випадково гуманістична психологія, на противагу ідеї формування особистості, висловлює ідею найбільш повної її самоактуалізації та самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) [2; 5; 7]. Гуманістичні психологи переконані, що самоактуалізуючись, вивільняючи подавлене “Я” людина розкриває свою величну природу (А.Маслоу) [2], що в людини наявне устремління до позитивних змін (К.Роджерс) [5].

Звичайно людині притаманні різні, в тому числі і негативні потяги, імпульси (вплив соціуму – у гуманістичній психології; підсвідомі потяги – у психоаналізі; гріхозна природа людини – у християнстві). Однак, важливо розуміти, що свобода людини як особистості виражається у свободі її власного вибору (самоактуалізація та самореалізація – у гуманістичній

психології; контроль за власними потягами – у психоаналізі; подолання пристрастей – у християнстві). “Людина володіє потягами, однак потяги не володіють нею” (В. Франкл) [8].

Близьким до гуманістичної психології є християнський підхід щодо моральної свободи людини. Церква вважає, що Бог створив людину таким чином, що у своїй свободі вона відкрита для реалізації різних можливостей поведінки: одні її вчинки відповідають обов’язку, гідності, благу як її самої, так і інших людей та всього, що її оточує, а інші – шкодять і їй самій, й іншим. Тобто людина, вільна у своєму виборі, може зійти на висоту святості і богоподібності й, так само, може спуститися у безодню гріха і зла. Правильними і незмінними орієнтирами у виборі шляху є моральний закон, моральні почуття і моральна свідомість [1].

Моральний закон – принцип, який означає певний порядок взаємодії, співіснування у суспільстві між окремими людьми та й у Всесвіті в цілому. Православна церква дотримується положення про реальність природного (вродженого) морального закону, який притаманний всім людям. В Посланні до римлян святий апостол Павло говорить, що “...ніхто не може виправдатися тим, що не знав, як чинити у своєму житті, тому що моральний закон записаний у серці кожної людини” (Рим.2,15). Цей закон даний Богом всім людям і кожний несе відповідальність за його порушення. Святитель Іоанн Златоуст висловлюється з цього приводу так: “Бог вклав у людину вроджений закон, який керує людиною, як капітан кораблем”. Моральні норми і принципи, якими володіє Церква, не розглядаються як засіб навчити людину пристосовуватися до зовнішніх вимог. “Свято отці” завжди бачили в них шлях до власного вибору моральної досконалості, спасіння і “обоження”.

З моральним законом тісно пов’язані моральна свідомість та самосвідомість людини, які включають в себе такі поняття, як сором, совість, обов’язок, відповідальність, устремління до добра.

Сором – один з видів моральної свідомості (самосвідомості) людини, що здійснює вплив на її емоційне життя. Людина володіє природною схильністю до переживання почуття зніяковіння, викликаного викриттям якогось аморального вчинку. Невідповідність вчинку моральній нормі викликає страх сорому чи безчестя. Сорому передують сором’язливість (1. Тим. 2,9) – якість, що допомагає людині уберегти себе від аморального вчинку. Сором’язливість робить моральну природу людини більш тонкою і сприйнятливою до переживання моральних явищ життя та є гарантією моральної чистоти, цнотливості і скромності.

Совість – відноситься до числа найбільш яскравих і очевидних явищ людського морального досвіду. Як поняття і як реальність совість знаходить відображення у сфері народної мудрості і в художній літературі. В наш час філософи, психологи, богослови і релігійні діячі заявляють, в тій чи іншій формі, про абсолютне домінування совісті в моральному житті [1].

Совість є особистою свідомістю (тобто самосвідомістю) і особистим переживанням людини стосовно всього того, що їй видається правильним і неправильним в її моральній поведінці (вчинках). Совість – це той внутрішній закон, з допомогою якого людина може судити про позитивну або негативну характеристику своїх вчинків, про міру їх чесності й законності.

Отже, у Священному писанні Нового Завіту поняття совісті відкривається у двох основних значеннях: совість – це духовний закон, що обумовлює собою всю внутрішню структуру особистості, яка визначає своє життя, як “життя у Христі”; совість є деяка специфічна здатність морального судження, за допомогою якої людина, у кожному окремому випадку, визначає для себе (приймає рішення), що робити і як вчиняти.

Святі отці і церковні письменники слідує у питанні про совість “істині Божественного Одкровення”. Оріген дав точні роз’яснення стосовно поняття “совість” як особливої свідомості і визначив совість як деякий внутрішній вогонь, що випромінює світло на все моральне релігійне життя людини, що живе вірою у Христа і перебуває у благодаті Святого Духа. Блаженний Августин підкреслює фундаментальний характер совісті і говорить, що людина – це її совість, бо вона є центром внутрішнього життя людини і, навіть, безодня, в якій перебуває Бог. Климент Александрійський вважає совість основою правильного життя, оскільки совість безпомилково вибирає добро (Стромати. 1.1).

Святитель Іоанн Златоуст прозирає скриту містичну глибину совісті, коли говорить, що людині дано два вчителі від початку: це природа і совість, до того ж обидві вони мають безпристрасний голос і вчать людські істоти в мовчанні. Для святителя моральним ідеалом є чиста совість, яка забезпечується праведним життям [1, с. 372-373].

Акцент на глобальному характері совісті не затемнює роздумів про нормативні функції совісті, які потребують виховання і вдосконалення. Слідуючи у питанні про совість божественній істині, святі отці розглядали совість як найважливішу чесноту моральної свідомості і взагалі всієї духовної цілісності людської особистості. Совість є природним духовним даром людської матеріальної природи. Вона виступає як вроджена здатність

бачити, оцінювати і переживати події особистого життя у світлі моральних понять і норм.

Совість – це вираження всього морально-психологічного функціонування особистості, а не якась ізольована її здатність, однак в кожній окремій людині совість може знаходитися на певному рівні досконалості і чистоти. Внаслідок неправильного виховання або особистого свавілля совість стає порочною і черствою. Проте, совість ніколи не може зникнути повністю (бо є даром божественної природи людини) і, тим самим, в будь-якому випадку, зберігається можливість для морального відтворення особистості і для досягнення нею заповіданих Євангелієм моральної досконалості і “обожнення”.

Формування християнської совісті здійснюється в динамічному процесі, в якому удосконалюється здатність людини бачити смисл і цінність чи нікчемність і ницість власних вчинків у світлі християнського вчення про мораль.

В ранньому віці, у первинному своєму стані і проявах, совість перебуває ще зовсім нерозвиненою. Вона потребує розвитку та виховання разом з іншими силами і здібностями душі. Цей момент передбачає, що благодать і дія дарів Святого Духа має життєве значення в процесі формування совісті. Правильне виховання совісті досягається в християнській сім’ї, в житті церкви. Отже, грані формування моральної свідомості, зокрема совісті як прояву самосвідомості, помітні в характері особистості уже в ранній період становлення і проявляються через активний людський вплив, події життя і дію “благодаті” [1, с. 374].

Совість людини пов’язана з усвідомленням нею почуття обов’язку перед іншими. Поняття обов’язку виникає і формується в досвіді повсякденного життя. Бути перед ким-небудь у боргу означає певну внутрішню вимогу. Заплатити борг означає відповісти благодіянням тому, хто в потрібний момент надав допомогу чи був чимось корисний. З цієї точки зору борг є еквівалент добра, яким за законом справедливості оплачується всяке благо.

Необхідним визнається все, що служить утвердженню богоподібної гідності людини, благу ближніх і славі Божій. Недоречним визнається все те, що суперечить природному моральному закону, голосу совісті і Божественним заповідям, а саме справи і вчинки, які ображають гідність людини як “образу Божого” чи, які наносять шкоду благу ближніх [1].

Борг – це накладена на людину з боку її розуму необхідність вчиняти у відповідності до морального ідеалу. Усвідомлення обов’язку моральної досконалості - є виклик безвідповідальній та інертній людині. Коли моральний ідеал відкритий (усвідомлений) почуття обов’язку не допускає

ніякого виправдання для ухилення від мети його досягнення під приводом обставин чи “законів природи”. Досягнення ідеалу стає головним змістом існування, який надає життю цінності і повноти.

У християнстві є загальноприйнятим положення про те, що для виправдання перед Богом і спасіння, людина повинна творити добрі справи. Православна церква вчить, що людина повинна робити добро, бути досконалою настільки, наскільки це можливо, тому що вона відкрита для безмежного удосконалення, яке веде до особистої святості і обоження.

Отже совісна людина – це людина, відповідальна за власні дії і вчинки, прийняті рішення, життєвий вибір загалом. Відповідальність – це моральний звіт за здійснений вчинок перед власною совістю, Богом, іншими людьми за порушення вимог морального закону. В кожному конкретному випадку міра особистої відповідальності залежить від ряду умов: природних (вроджених) нахилів, соціального оточення та виховання, освіти, релігійності тощо. Однак, у християнстві вважається, що людина у ситуації спокуси достатньо вільна, щоб прийняти рішення, зробити власний вибір поведінки, тому вона і несе моральну відповідальність за свої вчинки.

#### **Список використаних джерел**

1. Катехизис / [Под редакцией Филарета, В. Стойкова, В. Цыкина]. – Издательство УПЦ. – Киев, 1991. – 416 с. – С.368-382.
2. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики /А. Г. Маслоу [Пер. с англ.]. – СПб.: Изд. Гр. Евразия, 1997. – 430 с.
3. Москалець, В. Віра в Бога як психічний базис стану загального благополуччя особистості [Текст] / Віктор Москалець // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 55-64.
4. Начала христианской психологии. Учебное пособие для вузов. [Под ред. Б. С. Братуся, С. Л. Воробьева]. – Москва «Наука», 1995. – 237 с.
5. Роджерс К. Актуализирующая тенденция: мотивы и сознание/К. Роджерс// Человеко-центрированный подход в образовании, психотерапии, психологии: [пер. с англ. Е. В. Барзданиса, Ю. А. Менжерицкой]. – Ростов на Дону, 1996. – 156 с.
6. Савчин М.В. Християнське духовне виховання і самовиховання/М. В. Савчин // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць. – Вип.10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 689-699.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла:/ В. Франкл. – СПб.: Пер с нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.



*кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

## **ДО ПИТАННЯ ГІБРИДИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ**

Проблематикою впливу глобалізованих комунікативних мереж на процеси так званої «гібридної соціалізації» особистості займається цілий ряд філософів, політологів, соціологів, психологів та педагогів. Наразі, виокремимо ті дослідження, які становлять інтерес в рамках презентованої нами теми: соціальна гібридизація просторової взаємодії між поколіннями та всередині одного покоління, де роль маркерів соціальної гібридизації грають культурні цінності поколінь і змішання часів (М. А. Карелін); гібридизація як процес соціальної модернізації, пов'язаний з оновленням формаційної структури суспільства та цивілізаційної модернізації загалом (С. В. Соколов); гібридизація як реорганізація соціального простору, в основі чого лежить злиття різноманітних форм його прояву (J. N. Pieterse); кіберкультура на зламі епох (М. Дері); кіберпростір як соціокультурний чинник мережевого суспільства (Л.В. Піддубна); проблема формування й існування особистості у просторі кіберкультури та кіберсоціалізації людини (О. В. Івушкіна, І. М. Сілютіна); кіберонтологічний підхід в освіті, проблеми духовно-морального виховання в контексті кіберсоціалізації суспільства і людини та віртуальна соціалізація як сучасний аспект квазісоціалізації особистості, кіберонтологія і психологія безпеки інформаційної сфери (О. І. Воїнова, В. А. Плешаков, К. А. Плешакова); духовність в гіперсистемі знаково-інформаційної всеможливості (А. В. Зуєв); молодість, ідентичність та цифрові медіа (D. Buckingham); етнічна ідентичність та зростання комп'ютерних опосередкованих суспільних сфер (D.N. Byrne).

Гібридизація особистості в глобалізованому світі це: взаємовідношення вестернізації і локальних форм культури, обумовлена глобальним процесом взаємодії держав (Н. Аберкромбі, С.Хілл, Б.С. Тернер); процес соціальної та цивілізаційної модернізації пов'язаний з оновленням формаційної структури суспільства (С. В. Соколов); реорганізація соціального та культурного простору, в основі чого лежить злиття різноманітних форм їх прояву (J. N.Pieterse).

Глобалізація, поширення масової культури й інші процеси безпосередньо впливають на культуру і соціокультурний простір загалом, що позначається на фундаментальних функціях культури – хранительки колективної пам'яті, транслятора досвіду і забезпеченні певної наступності в розвитку поколінь. В результаті глобалізації спостерігаються тенденція

впровадження модифікованих ціннісних установок в культурний простір, синтезу різнорідних західних і східних субкультур і, як результат, зниження однорідності культури міжособистісних і міжгрупових відносин, що призводить до процесу гібридизації поколінь, передусім дітей, підлітків та молоді.

У науковій літературі поняття «гібридизація» використовується з точки зору геополітичного, соціокультурного, природничо-наукового підходів. Так, згідно з соціологічним словником, гібридизація інтерпретується як взаємовідношення вестернізації і локальних форм культури [1]. Також ідеї гібридизації розглядаються з точки зору геополітики, де гібридизація обумовлена глобальним процесом взаємодії держав [4; 5; 6].

Ми розглядаємо соціокультурний та психолого-педагогічний аспект процесу гібридизації, обумовлений роллю культури у формуванні свідомості та самосвідомості нових поколінь.

Так, С. В. Соколов пов'язує формування гібридів з процесом соціальної модернізації, представлені двома векторами. Перший вектор пов'язаний з оновленням формаційної структури суспільства з метою його оптимального функціонування, що відповідає інтересам правлячої еліти. Другий вектор відповідає цивілізаційній модернізації, що припускає вдосконалення конкретної цивілізації шляхом розв'язання суперечностей між старими і новими змістовими духовно-ціннісними та моральними аспектами функціонування суспільства.

Саме поняття «соціальна гібридизація» С. В. Соколов визначає як процес схрещування «товариств» різної формації, в результаті чого у них формуються нові властивості, що дозволяють суспільству стати більш стійкими до несприятливих умов нової реальності. На думку вченого, схрещування має відмінні риси залежно від контексту процесу (біологічного, культурного, соціального). Проте, процес схрещування універсальний і відповідає загальним законам. Соціальна гібридизація починається зі схрещування ідеологічної інформації, що містить новий формаційний устрій суспільства. Гібридизація проявляється в запозиченні, поєднанні й універсалізації різних ідей, соціальних інститутів, систем влади, суспільного устрою та ін. В результаті цього схрещування формуються «мутанти», які відмінні від своїх попередників за рядом характеристик [3, с. 419].

Інше розуміння процесу гібридизації пропонує J. N. Pieterse, який під гібридами розуміє «шляхи, по яких форми відокремлюються від існуючих практик і рекомбінуються з новими формами в нових практиках», тобто відбувається реорганізація соціального простору. До об'єктивних показників вимірювання процесу гібридизації вчений відносить: показник місця, де

може проходити гібридизація, передусім місця «діалогу» державних інтересів, транснаціональних корпорацій, зони вільної торгівлі; та показник часу або, точніше, змішання часу («mixedtimes»), під яким розуміється співіснування предсучасності, сучасності та постсучасності. Різноманіття комбінацій, гібридних місць, а також змішання часу передбачає безліч форм гібридності. З метою їх систематизації вчений пропонує три типи гібридизації. Перший тип – кросскатегоріальний, де з урахуванням культури, нації, страти та інших категорій формуються нові типи гібридності. Другий тип – пов'язаний з транскультурною конвергенцією, де виділяються локальні і транслокальні культури. Третій тип – відповідає переходу від територіальної культури до транслокальної [6].

Людство може протистояти будь-яким викликам часу, якщо усвідомить їх об'єктивну природу і суперечливу сутність, якщо донесе знання про ці виклики до свідомості людей у процесі духовно-морального розвитку й виховання через систему сучасної освіти, здатної сформувати у зростаючої особистості відповідні інформаційно-медійні компетенції [2].

Отже, ми прийшли до висновку, що проблематика гібридизації особистості в сучасному глобалізованому світі набуває як теоретичної, так і прикладної психолого-педагогічної значущості і вимагає подальших наукових досліджень.

#### **Список використаних джерел**

1. Аберкромби Н. Социологический словарь: [пер. с англ.] / Н. Аберкромби, С.Хилл, Б.С. Тернер; [под ред. С.А.Ерофеева]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. – 620 с.
2. Артамонова Е.И. Забота международного педагогического сообщества о качестве человеческого потенциала: стратегический подход в свете реальностей XXI в. /Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 20-24.
3. Соколов С. В. Социальная философия: учеб. пособие для вузов./ С. В. Соколов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – С. 419.
4. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; [пер. с англ. Т. Велимеева. Ю. Новикова]. – М: ООО 'Издательство АСТ', 2003. – 603с.
5. Чугров С. В. Япония: гибридикация и гармонизация/С. В. Чугров // Полис. 2008. – № 3. – С. 56–57.
6. Pieterse J. N. Globalization as Hybridization // International Sociology. June 1994. Vol. 9, – № 2. – P. 49–51.

*магістрант факультету психології Національного педагогічного  
університету імені М. П. Драгоманова*  
**Науковий керівник: Зайчикова Тетяна Вікторівна,**  
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної  
психології та психотерапії НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

## **МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АКТОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

В наш час знання основних елементів акторської майстерності є важливим аспектом життя успішної людини. Навички акторської гри допомагають в публічних виступах, презентаціях, діловому спілкуванні та багатьох інших життєвих ситуаціях. Особливо важливу роль акторська майстерність відіграє у професійній діяльності психологів, адже у цих спеціальностей є багато спільного. По-перше, психологи та актори взаємодіють з іншими людьми. По-друге, їх професійна діяльність вимагає високого рівня творчості, стресостійкості, артистичності, комунікабельності, перцепції, емпатії, імпровізації, експромту, психофізіологічної і соціальної духовно-моральної культури. По-третє, і тим і іншим фахівцям необхідно не стільки сприймати, скільки добре розуміти емоційний стан інших за висловом їх експресивних ознак, за характерними відтінкам голосу, і впливати на них через відповідні тренінги. Таким чином, дослідження особливостей професійної компетентності актора буде корисним для майбутніх психологів.

Під професійною компетентністю прийнято розуміти інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь і навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень [1, с. 23].

Підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців акторської спеціальності полягає в систематичному розвитку їх психофізичного апарату, креативності та артистичних здібностей. Для якісного розвитку професійної компетенції, в першу чергу, необхідна копітка внутрішня робота кожного актора над собою. Це полягає в оволодінні прийомами і правилами, які сприяють спонуканню самовідчування в необхідний момент, зовнішня активна діяльність з приготування соматичного апарату, що полягає в експресивних проявах: рухах, міміці, погляді, мові, поставі, жестах, ході, особливості вегетативних реакцій (колір і стан шкіри, тремор рук, особливості дихання і ін.). Все це необхідно для

глибокої і виразної передачі через комунікаційні канали інформації іншим людям. Слід зауважити, що важливою складовою професійної компетентності майбутнього актора є креативність. Саме вона відповідає за ефективність творчого процесу та кар'єрний успіх майбутнього актора. Креативність виділяє фахівця серед конкурентів, робить його оригінальним, особливим, затребуваним на ринку праці.

Довгий час проблема творчості не мала чіткого предмета та методів дослідження. Проте, наразі з'являються нові методики, що дозволяють вивчати творчі здібності людини, і вже існують теорії, що пояснюють розвиток креативності та описують методи її дослідження.

У словниках дається різне трактування цього терміну. Наприклад, у великому тлумачному психологічному словнику під редакцією Артура Ребера креативність описується як розумові процеси, які ведуть до рішень, ідей, осмисленню, створенню художніх форм, теорій чи будь-яких продуктів, що є унікальними і «новими» [2, с. 95].

У стислому психологічному словнику під редакцією Петровського А. В. і Ярошевського М. Г. креативність трактується як рівень творчого обдарування, здатність до творчості, що становить стійку характеристику особистості [3, с. 63].

У словнику під редакцією В. М. Копоруліної креативність описується як здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [4, с. 83].

Для оцінки творчих здібностей людини існують кілька методів: тестування, метод «проблемного завдання» і експеримент.

Тести ставлять випробуваного в такі умови, в яких він проявляє рівно стільки здібностей, скільки того вимагає завдання. Визначити за допомогою тесту, чи здатна людина на більше і яка дійсна міра її активності, за допомогою тесту неможливо. Тому, висновки про те, чи володіє людина креативністю чи ні, потрібно робити на підставі не тільки тесту, але ще і на підставі всебічного вивчення особистості та її діяльності.

Наступним методом оцінки креативності є метод «проблемного завдання». Проблемні завдання будуються за принципом неузгодженості, невідповідності того, що повинно бути і того, що є. Така неузгодженість стимулює розумову діяльність випробуваного. Цей стимул викликає у випробуваного безліч внутрішніх стимулів мотиваційного порядку. Тому не можна сказати, який мотив є провідним у даній діяльності. Але проблемні завдання, також як і тести, не дозволяють повністю оцінити здібності людини [5, с. 70].

Третім методом оцінки креативності є експеримент. Існує кілька принципів побудови експерименту. Першим є відмова від зовнішнього тиску і запобігання появи внутрішньої оцінної стимуляції. Випробуваний звільняється від необхідності вирішення складної проблеми, щось винаходити і творити. Також повинен бути максимально відкинутий минулий досвід, який може сприяти породженню стимулів, які експериментатор контролювати не може. Вимога вирішити задачу виступає в якості стимулу лише до тих пір, поки випробуваний не знаходить алгоритм вирішення задачі. Другий принцип побудови експерименту полягає в тому, що завдання не повинно обмежувати випробуваного чим-небудь. Завдання повинно бути побудовано не за принципом тесту або проблемної задачі, а як нічим не обмежене поле діяльності (завдання, доступні для вирішення при будь-якому рівні розумових здібностей). Третім принципом, побудови експерименту є його довготривалість. Випробуваному необхідно дати час для оволодіння діяльністю, а потім прояву ініціативи, а воно у всіх різне. Діяльність повинна бути простою, але варіативною, щоб зробити експеримент тривалим за часом [5, с.71].

Отже, креативність є важливою складовою професійної компетентності майбутнього актора, що розвивається впродовж всієї професійної діяльності і є вирішальним чинником кар'єрного зростання молодого спеціаліста. Нами було з'ясовано, що на сьогоднішній день не існує єдиної думки з приводу визначення даного поняття та методів його вивчення. Саме тому дослідження креативності є актуальним та потребує більшої уваги зі сторони сучасних науковців різних галузей.

#### **Список використаних джерел**

1. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
2. Немов Р. С. Психологічний словник / Р. С. Немов. – М. : ВАЛДОС, 2007. – 560 с.
3. Маслоу А. Психологія буття / А. Маслоу – М. : б.в., 1999. – 304 с.
4. Дружинін В. М. Психологія загальних здібностей: / В. М. Дружинін – 2-е вид. – СПб. : Пітер, 2000. – 359 с.
5. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей / Д. Б. Богоявленська – М. : Academia, 2002. – 316 с.

*Хомчук Марина Миколаївна,  
магістрант факультету психології*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*  
**Науковий керівник: Зайчикова Тетяна Вікторівна,**  
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри*  
*загальної і соціальної психології та психотерапії НПУ*  
*імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ПОБУДОВИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ТВОРЧОЇ МОЛОДІ**

В сучасному суспільстві відбуваються постійні зміни, трансформації проходять в кожній галузі життя людини: постійно збільшується потік інформації, з'являються нові професії, нові вимоги на виробництві, змінюються природні умови проживання, клімат, збільшується сама швидкість життя, модифікується культура разом з світосприйняттям і новими потребами суспільства, особливо в сфері міжособистісної взаємодії, тощо. Тому перед людством стоїть задача продуктивного і менш болючого входження в нові інформаційні системи суспільства з можливістю самореалізації себе. Знайти важливий і індивідуальний спосіб взаємодіяти з суспільством і при цьому в суспільстві не втратити свою індивідуальність. Суспільство потребує цікавих, гнучких, корисних і оригінальних підходів до вирішення економічних, освітніх, культурних, політичних, технічних питань, тощо. Творчість є необхідною умовою здоров'я, міжособистісних стосунків і розвитку молоді нації, особливо в період професійного становлення, здійснення глобальних наукових відкриттів та створення мистецьких шедеврів загальнолюдського значення.

Психологічний підхід до проблеми соціалізації особистості розкриває різноманітні концепції трактування даного поняття, які втілюються в цілісності вирішення взаємовідношень індивід – суспільство. Так, психологія ставить акцент на індивіда, який має приборкати свої природні інстинкти (А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фройд, Е. Фром); постійно перебувати в процесі соціального навчання через наслідування (А. Бандура, У. Бронфенбреннер, Дж. Роттер), систему заохочень і покарань (К. Левін, Ф. Хайдер); пізнавати вчинки людей, встановлюючи рівновагу з соціумом (Л. Колберг, Ж. П'яже); включатися в різноманітні види діяльності, набуваючи соціального досвіду (Г. М. Андрєєва, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв); бути цілісним у відношеннях з оточуючим світом; систематизувати і інтегрувати власну діяльність і спілкування під час самореалізації і самоствердження в соціумі (А. Маслоу, В. В. Москаленко, Г. Олпорт, А. В. Петровський, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. Т. Циба). Психологічний підхід дозволяє

всесторонньо підійти до проблеми індивіда в соціальному середовищі, що розкриває нові можливості для наукових досліджень.

Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми соціалізації особистості показав, що під соціалізацією розуміють процес засвоєння, набуття і активного відтворення індивідом соціального досвіду, групових норм, знань, цінностей, компетентності, системи соціальних ролей, зв'язків і відношень в умовах невизначених соціальних ситуацій в яких здійснюється творча діяльність людини, її самовизначення.

Аналіз сутності поняття «міжособистісні стосунки» у контексті: системи ставлень людини до навколишнього світу й до самої себе; розуміння людини як соціальної істоти; діяльнісного підходу і розгляду міжособистісних стосунків як сукупності взаємодії між індивідами, у тому числі в процесі спільної діяльності, дозволив з'ясувати, що міжособистісні стосунки будуються на основі ставлень і емоційних оцінок людей стосовно один одного. Таким чином, соціальне становлення особистості відбувається через її діяльність, взаємодію і спілкування з іншими людьми, у процесі чого не лише набувається соціальний досвід, а й створюється власна система цінних для особистості міжособистісних і суспільних взаємозв'язків з оточуючим світом.

Досліджуючи основні підходи до вивчення творчості, ми з'ясували, що під творчістю розуміють діяльність людини, спрямовану на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей, які відрізняються неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (Д. Б. Богоявленська, Е. де Боно, А. Б. Брушлінський, Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, Л. Я. Дорфман, З. І. Калмикова, О. І. Кульчицька, О. М. Матюшкін, Р. Мей, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, Я. О. Пономарьов, В. В. Рагозіна, П. Торренс, О. Є. Тунік та ін.). Творчість специфічна для людини, бо завжди передбачає творця - суб'єкта творчої діяльності. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості) [2].

Головна характеристика творчості – створення нового. Серед сучасних позицій науковців стосовно природи творчості виділяють два підходи. У межах першого з них творчість розглядають як діяльність, спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Другий підхід пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності. Критерій творчості в такому розумінні, її цінність – особистість самої людини, а не тільки продукти творчої діяльності.



Важлива умова творчості – сприйняття нових ідей, здатність знаходити й порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатись і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Істотною суб'єктивною умовою творчості зазвичай вважають завзятість, наполегливість, уміння забезпечити регулярність і ритмічність розумової праці.

Розуміння значущості творчої діяльності для суспільного прогресу підкреслює необхідність всестороннього вивчення специфіки соціалізації творчих особистостей [4].

Виходячи з принципів соціалізації, важко врахувати в процесі формування програми життєдіяльності особистості, до якого професійного, політичного чи іншого щабля вона здатна піднятися. Характер розвитку соціалізації і міжособистісних відносин у студентській групі може бути багатостороннім і суперечливим. І чим вищий рівень розвитку суспільства, його культури та технологій, тим більше загострюються проблеми, пов'язані з вимогами до рівня творчої адаптованості його громадян, тим вище цінується здатність творчо, адаптивно мислити та створювати інтелектуальні і матеріальні цінності, соціально прийнятні і визнані.

*Шамлян Каріна Микитівна,  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та психології  
Національного лісотехнічного університету України (м. Львів)*

## **ПРО ПІДХОДИ У ВИВЧЕННІ ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ**

Є. Ільїн виділяє наступні наукові підходи щодо тлумачення поняття «воля»: воля як волюнтаризм, як свобода вибору, як довільна мотивація, як повинність, як особлива форма психічної регуляції, як контроль над дією, як механізм подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод. В Іванніков у психології волі виділяє три основні підходи: мотиваційний, підхід вольового («свобідного») вибору, регуляційний.

Сучасним дослідженням у галузі психології волі притаманний власне регуляційний підхід, згідно з яким волю вивчають у контексті свідомої психічної саморегуляції поведінки (В. Калін, В. Іванніков, Є. Ільїн, Б. Смірнов, О. Биков, М. Чумаков та інші); отже предметом вивчення є не «воля» взагалі, не «вольова поведінка», не «вольова особистість», а «вольова регуляція».

Вольову регуляцію визначають окремим видом довільного управління (Є. Ільїн), однією з форм довільної регуляції (В. Селіванов), що пов'язана з

використанням вольових зусиль для подолання перешкод і труднощів на шляху до свідомо поставленої мети, як примусову функцію психічної саморегуляції діяльності в утруднених умовах (Б. Смірнов). Поняття вольової регуляції було вибрано В. Калініним в якості вихідного для розробки теорії волі. В його вченні проблема волі постає проблемою самосуб'єктних відносин, її основне призначення – регуляція людиною свого внутрішнього стану; регуляція ж предметної сторони виконання діяльності залишається поза увагою дослідника.

На наш погляд, утвердження регуляційного підходу у психології волі пов'язано із наданням ключового значення у сучасній загальній психології вивченню проблеми саморегуляції; за допомогою феномену саморегуляції вчені намагаються пояснити загальний принцип функціонування психіки як цілісної системи. У школі саморегуляції (О. Конопкін, В. Моросанова, О. Осницький) остання вивчається у дуже широкому контексті, охоплюючи усі сфери психічного, включаючи і емоційно-вольову (не згадуючи при цьому про поняття «воля!»), а також тісному зв'язку із проблемою суб'єктності. Так, О. Конопкін критерієм суб'єкта вважає так звану здібність до саморегуляції (ЗЗС) довільної активності, яка насамперед виявляється в ініціативно-творчому модусі, у легкості та успішності оволодіння новими видами цілеспрямованої активності, у здібності самостійно розв'язувати при цьому нестандартні завдання, здійснювати діяльність у змінених умовах, які потребують зміни способів дії тощо. О. Осницький досліджував суб'єктну активність людини зв'язку з її регуляторним досвідом та самостійністю.

При розгляді волі у більш широкому контексті цілеспрямованої активності доцільним є звернення до методологічних підходів, виділених О. Осницьким у вивченні довільної активності: особистісного, суб'єктного і діяльнісного. Суттєвим аргументом на користь аналізу людини власне як суб'єкта діяльності є те, що саме у діяльності і переважно через діяльність відбувається оволодіння людиною засобами і способами управління власними зусиллями та предметної діяльності, здійснюється «опредметнення» засобів та способів управління, а також почуттів та станів людини. З діяльністю насамперед пов'язують засвоєння цілеспрямованого характеру активності людини та інші прояви її суб'єктності, які згодом поширюються і на інші форми активності.

Волю ми розглядаємо як діяльнісну характеристику особистості (погоджуючись у цьому із думкою І. Сеченова про те, що воля – це діяльнісна сторона розуму та почуттів), як найяскравіший прояв суб'єктності особистості, що дає підстави вивчати її у рамках не тільки регуляційного, а й суб'єктно-діяльнісного підходу.

Суб'єктною ми визначаємо активність, яку ініціює, розвиває, спрямовує, підтримує, стимулює, мотивує, організовує, керує, контролює сам суб'єкт для того, щоб досягнути особистісно та/або соціально значущу мету, втілену у досить високих результатах предметно-практичної, морально-духовної та інших видів діяльності людині. У суб'єктній активності можна виділити різні рівні, які відрізняються за критеріями спрямування активності (на предмет діяльності чи на самого суб'єкта), ступенем важкості перешкод і труднощів. Але основним критерієм ми вважаємо співвідношення між ресурсами особистості (обдарованість, досвід, рівень енергетики, фізичні можливості тощо) і тими цілями, які вона перед собою поставила. Якщо ресурси особистості достатні, людина працює у задоволення, потреба у вольовій регуляції відпадає (це – гедоністичний рівень суб'єктної активності). Виходячи з цього, ми визначаємо волю як вищий рівень суб'єктної активності людини, яка спрямована на подолання внутрішніх опорів її особистості та її організму, які виникають на шляху суб'єктивно важкої мети. Необхідними умовами виникнення вольової поведінки є суб'єктивна важкість завдання, яка виникає тоді коли вимоги, які висуваються до виконання діяльності перевищують енергетичні та інші можливості та здібності людини і потребують додаткового напруження.

#### **Список використаних джерел**

1. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – СПб : Питер, 2006. – 208 с.
2. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2011. – 368 с.
3. Калинин В. К. Психология воли : сб. науч. трудов / В. К. Калинин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
4. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
5. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] / А. К. Осницкий // Психологические исследования: электрон. научный журнал. 2009. N 5(7). URL: <http://psystudy.ru>

***Швецова Юлія Григорівна,**  
магістрант факультету психології Національного педагогічного  
університету імені М. П. Драгоманова  
**Науковий керівник: Зайчикова Тетяна Вікторівна,***

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Сім'я, як базовий осередок суспільства, як первинне середовище формуванні особистості, має колосальне значення у трансляції гендерних стереотипів, які передаються з покоління в покоління [3].

У сімейному оточенні, у спілкуванні, у діалозі різних поколінь відбувається реальне становлення психіки дітей і водночас істотно змінюється психічне життя батьків. У сучасному світі сім'я часто опиняється на перехресті соціальних і економічних проблем суспільства; вона — головний захисник особистості, притулок і фундамент, хоча сама при цьому зазнає внутрішніх болісних суперечностей. Зв'язки «батьки–дитина» мають найважливіше значення для сформованості структури сім'ї, її актуального стану та напрямів майбутнього розвитку [1; с. 90-92]

Теоретико-методологічною основою виступили: К. К. Борщ (досліджувала основні тенденції статусних і рольових змін сучасної української сім'ї – від традиційної патріархальної до егалітарної, що супроводжуватимуся рольовим конфліктом) і Т.О. Марценюк (розглядала питання гендерних відносин у сфері сім'ї у рамках вивчення інституційних засад регулювання гендерних відносин в суспільстві) , а також у наукових статтях Н. В. Лавріненко (досліджувала взаємостосунки партнерів по шлюбу з погляду гендерної рівності/нерівності). Конструктивні та деструктивні функції гендерних стереотипів досліджувалися в дисертації О. Ю. Вілкової, механізми та практики функціонування сім'ї у трансляції гендерних стереотипів – в дисертаційній роботі В.П. Новицької.

Відповідно до мети та завдань дослідження ми припускаємо, що стилі батьківського виховання чинять вплив на формування гендерних стереотипів; психопрофілактика гендерних стереотипів призведе до їх спростування у свідомості юнаків.

Юнацький вік є одним із ключових періодів проектування людиною свого життєвого шляху. Саме у юності особистість здійснює особистісне й професійне самовизначення, набуває ідентичність, здійснює конструювання стратегічних життєвих цілей і планів з їх реалізації. Водночас у юнацькому віці індивідуум вперше набуває повної громадянської й соціальної зрілості, а отже - ще не має життєвого досвіду з вільного, відповідального й суб'єктного творення власної біографії. Тому процеси самотворення й самореалізації

молоді значною мірою визначаються не лише особистісними, але й соціальними детермінантами. До останніх належать гендерні стереотипи [2].

Стиль батьківсько-дитячих стосунків виступає важливим компонентом результативності виховної діяльності батьків. Найбільш вагоме дослідження типів ставлення батьків до дітей здійснено Діаною Бомрід. На думку дослідниці "для того, щоб оволодіти мистецтвом виховання, потрібно навчитися балансувати ступінь контролю за дитиною і духовну теплоту" [4,с 56].

На підставі теоретичного аналізу проблеми гендерних стереотипів у юнацькому віці нами було здійснено емпіричне дослідження взаємозв'язку стилів сімейного виховання та особливостей прояву гендерних стереотипів у юнацькому віці (на прикладі студентів НПУ імені М.П. Драгоманова).

В емпіричній частині дослідження з'ясовано рівень усвідомлення власної ідентичності юнаками та дівчатами за методикою С.Бем; виявили взаємини в сім'ї, які викликають тривогу у юнака, як він сприймає інших членів сім'ї та своє місце серед них за допомогою малюнку «Моя сім'я»; за методикою FPI діагностували стани і властивості особистості, які мають першорядне значення для процесу соціальної адаптації та регуляції поведінки; за допомогою опитувальник ADOR (скорочено, діти про батьків) були вивчені установки, поведінка і методи виховання батьків так, як бачать їх юнаки; опитувальник «Хто я?» використали для виявлення ролі гендерних характеристик в структурі Я-концепції особистості, а також для вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості, її самостійності в родинних відносинах; також було проведена методика незакінчених речень «Мої гендерні стереотипи», яка дала можливість виявити гендерні стереотипи у розподілі праці.

Результати емпіричного дослідження продемонструвало, що переважна більшість як дівчат, так і хлопців, тяжіє до традиційних поведінкових моделей, якими є маскуліність для хлопців та фемінінність для дівчат; переважна більшість як дівчат, так і хлопців, тяжіє до високого рівня гендерного самоусвідомлення, тобто в цілому вони задоволені власною статевою приналежністю; у вихованні хлопців директивність застосовується частіше, певно, через відповідні стереотипи стосовно виховання синів на прикладі батька, у той же час серед дівчат такий підхід поширений менше; у результатах дослідження наявні й показники, що свідчать про наявність серед юнаків обох статей незадоволених власною сімейною роллю, що може бути реакцією на певні відносини в родині; хлопці демонструють більший відсоток гендерних стереотипів з приводу ролі жінки, на що вказують наступні відповіді жінка/домогосподарка, жінка повинна виховувати дітей,

жінка стежить за чистотою, робить покупки і т.д. Жінки теж мають достатньо високий рівень наявних гендерних стереотипів, і найчастішим стереотипом, який зустрічається у відповідях є чоловік повинен зароблять гроші, жінка має виховувати дітей і робити домашню роботу.

Отримані нами експериментальні дані свідчать про міжстатеві відмінності і вікову динаміку за низкою показників гендерної ідентичності на різних вікових етапах. Ці діагностичні дані повинні враховуватися в консультативній та корекційній практиці психолога в процесі роботи зі студентами молодших курсів. Крім того, відповідні подання про особливості статі повинні бути включені в обов'язковий перелік знань педагогів, які працюють зі школярами даних вікових категорій.

Нами було запропоновано і проведено програму профілактики гендерних стереотипів та формування гендерної культури серед юнаків з середнім і низьким показниками.

Проведення контрольного дослідження перевірки ефективності психопрофілактичної програми, продемонструвала зниження рівня наявних гендерних стереотипів у юнаків та підвищило рівень гендерної культури, чим була підтверджена гіпотеза про взаємозв'язок стилів сімейного виховання та особливостей прояву гендерних стереотипів у юнацькому віці.

#### **Список використаних джерел**

1. Аррюс-Ревиди, Ж. Незрелые родители и взрослые дети / Ж. Аррюс-Ревиди. –Спб.: Питер, 2015. -320 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. - М.: МПСИ, 2001. - 349 с.
3. Девярых, С.Ю. Семейные ценности и родительские ориентации юношей и девушек: анализ гендерных различий / С.Ю. Девярых, послесловие В.А. Петровского, Минск, 2007. -164 с.
4. Дзукаева, В.П., Садовникова Т.Ю. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект / В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова // Национальный психологический журнал, 2014. -№4 (16). -С. 52–63.

***Школенко Олена Вікторівна,***  
*магістрант факультету психології НПУ імені М.П.Драгоманова*  
***Науковий керівник: Ставицька Світлана Олексіївна,***

## **КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Особливістю сучасної професійної діяльності практичних психологів є те, що вона має на меті не лише підтримку людини, а й її адаптацію до повноцінного самостійного активного життя. Тому сьогодні психологічна робота вимагає від тих, хто її виконує, оволодіння найсучаснішими методами роботи з людиною, володіння розвиненими комунікативними здібностями і навичками.

Для здійснення оцінки професійних комунікативних умінь виділяють критерії професійних рівнів готовності до комунікативної дії:

– високий рівень – фахівець вільно володіє мовленнєвими уміннями, вміє прогнозувати результати комунікативного процесу, добирати адекватну цілям інтонацію; він має чітку установку на оволодіння різними видами мовлення і може уже на перших порах роботи реалізувати власні уміння не менше, як у п'яти видах діяльності;

– середній рівень – фахівець на достатньому рівні володіє мовленнєвими уміннями в комунікативному процесі і адекватно до цілей застосовує їх. Він вміє аналізувати якість мовлення, але не завжди вміє управляти комунікативним процесом і здійснювати корекцію окремих якостей мовлення. Водночас він проявляє інтерес до комунікативності, прагне удосконалити цей процес, та не завжди знає, як це зробити; включається у різні види комунікативної діяльності, але лише за умови крайньої необхідності;

– низький рівень сформованості мовленнєвих умінь характеризується тим, що у фахівця недостатньо сформовані уміння. В комунікативний процес він включається лише за вимогами керівників виховної структури. Не проявляє інтересу до особливостей комунікативного процесу, його поліпшення за рахунок удосконалення власних мовленнєвих умінь. Проте охоче включається у комунікативний процес лише тоді, коли його зацікавлює конкретна проблема і, коли бачить цікаві шляхи їх вирішення. Визначені показники рівнів дозволяють спеціалістові проаналізувати власні уміння, виявити «білі плями» у власному мовленні, а керівникам відповідних соціально-виховних інститутів об'єктивно і критично оцінити одну із професійних якостей майбутнього психолога і визначити або окреслити його функції в певній організаційній структурі [1].

Експериментальне дослідження комунікативної компетентності майбутніх психологів здійснювалось нами протягом 2017 року. Всього у

ньому взяло участь 20 майбутніх психологів вищого навчального закладу. Дослідження мало на меті проаналізувати прояви психологічних особливостей та оцінити рівень комунікативної компетентності.

Більшість майбутніх психологів, які брали участь в дослідженні, мають помірний (40%) та середній (50%) рівень комунікативної компетентності. Ще по 5% – високий рівень (надмірна комунікація, схильність до дискусії; їм легко знайти спільну мову з новими людьми та низький рівень, що характеризується некомунікабельністю, замкнутістю, невмінням починати розмову з новими людьми, самотністю).

Подальша наша робота стосуватиметься розвитку комунікативних здібностей та комунікативної компетентності майбутніх психологів.

#### **Список використаних джерел**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник для студ. вузів./ І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

***Шубіна Юлія Олександрівна***

*магістрант факультету психології НПУ імені М.П.Драгоманова*

***Науковий керівник: Ставицька Світлана Олексіївна,***

*доктор психологічних наук, професор*

*НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

## **ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Сімейне виховання здавна було основою становлення особистості, проте у кожній сім'ї свій стиль виховання та по різному будуються взаємини з дітьми. Саме тому тема є актуальною, адже часи змінюються і, разом з тим, змінюється психологічне взаєморозуміння та взаємозв'язок між батьками та дітьми. У сім'ї закладаються основи формування особистості, тому, саме батьки найперші вихователі - мають найбільший, найсильніший вплив на своїх дітей.

Відомий науковець Ж.-Ж. Руссо відзначав, що кожний наступний вихователю здійснює на дитину менший вплив, ніж попередній. З перших днів народження, коли дитина ще безпомічна і потребує елементарного догляду, вона засвоює батьківські інтонації, сприймає емоційну атмосферу сім'ї, навчається слухати й чути, відгукується на ласку. Тому забезпечення ефективності сімейного виховання, його змістового й організаційного аспектів є вічною і відповідальною проблемою людства [2, с.161].

Вивченням проблематики психології батьківсько-дитячих стосунків



займалися американські та європейські вчені А. Адлер, Е. Фромм, К. Роджерс, Д. Віннікотт, М. Кляйн, К. Кофка, К. Юнг.

Важливе місце в психологічній науці щодо становлення особистості дитини в сім'ї займають роботи вітчизняних психологів-класиків (А. С. Співаковська, А. І. Захаров, О. Р. Лурія, О. М. Леонт'єв, А. Я. Варга, В. В. Столін, А. Е. Лічко). Із сучасних психологів та психотерапевтів проблематикою у спілкуванні батьків та дітей займалися такі вчені як: Т. В. Буленко, Т. В. Дуткевич, Т. М. Яблонська, М. І. Алексеєва, Т. В. Говорун, Т. М. Зелінська, Т. С. Кириленко, І. А. Логінова, Л.Г. Матвєєва та ін. Перелічені психологи вивчають саме взаємостосунки між батьками та дітьми, вирішення конфліктів та стилі поведінки у вихованні гармонійної особистості. Батьки є першими вчителями, від яких залежить рівень вихованості дитини. Проте, батьки не завжди звертають увагу на психологічні аспекти виховання дітей. І це може привести до конфліктів у родині, формування поганих звичок і порушень у спілкуванні.

Важливим є вплив батьківського виховання на дітей у молодшому шкільному віці. У цьому віці діти дуже відверті, вони ще не вміють вдавати соціально-бажану поведінку, а поводять себе так як вважають за потрібне. Саме в молодших школярів (1-4 класи) яскраво виражаються основні риси характеру, вихованість, рівень пізнавального розвитку та самостійності [1, с.28]. Діти в цей період можуть легко розповісти вчителю у школі, що з ними відбувається вдома та як себе поводять батьки. Труднощі у взаємовідносинах батьків і молодших школярів пов'язані зі зміною статусу батьків дошкільників на батьків школярів, з їх психологічною неготовністю до нової ролі, з суперечностями між віковими змінами у розвитку дитини й сталим, негнучким батьківським ставленням до неї [3, с.212].

Нами було проведено емпіричне дослідження з виявлення впливу сімейного виховання на становлення особистості молодших школярів в школі I-III ступенів № 249 Деснянського району міста Києва із учнями 1-4 класів та їх батьками. В дослідженні брало участь 180 респондентів: (перші класи А, Б - 41 дитина, другі класи А, Б - 39 дітей, третій клас А – 25 дітей, четвертий клас А – 25 дітей) та 50 батьків учнів молодших класів. Під час дослідження були застосовані наступні методики для дітей: «Малюнок сім'ї» Р. Бернс, С. Корман, яка визначає взаємини між членами сім'ї і дитиною, ставлення дитини до членів сім'ї та стан внутрішньо-сімейних взаємин; методика Рене Жиля, за допомогою якої можна визначити сфери міжособистісних стосунків та чинники батьківського виховання, які впливають на поведінку дитини; методика «Батьківська соціометрія» визначає хто займає провідне місце в житті дитини та найбільше впливає на її розвиток.

Для батьків були проведені наступні методики: методика «Аналіз сімейних стосунків» (АСВ) Е.Г. Ейдемільер, яка визначає вплив батьків на виховання дитини, негативне ставлення та конфлікти з дитиною, стилі поведінки в сім'ї; методика «Чи хороший (а) ви батько (мати)?» Е. Ейдемільер, В. Юстицький, яка визначає стосунки в сім'ї дитини.

За отриманими результатами дослідження можна зробити наступні висновки: за методикою «Малюнок сім'ї» Р. Бернс, С. Корман - 85 % дітей першого класу зобразили яскраві малюнки на яких зображена щаслива сім'я у повному складі (мама, тато, брат, сестра, бабуся та дідусь), решта 15 % дітей намалювали або маму або батька, обґрунтувавши це тим, що батьки розлучені. У другому, третьому та четвертому класі малюнки дітей показали, що 25 % дітей зобразили щасливу сім'ю, ще 25 % намалювали лише братика або сестру, а інші 50 % зобразили поручі бабуся, а решта членів сім'ї знаходяться на задньому плані. Дівчатка зображують переважно батька поруч з собою, а хлопчики маму. Також, на кожному малюнку зображені домашні тваринки, яких діти також вважають членами своєї родини.

За результатами методики Рене Жилія можна зробити висновки, що діти мало часу проводять разом із батьками: у першому класі 65% дівчаток надало перевагу матері, а хлопчики братам та сестрам; у другому та третьому класі 75% дітей надало перевагу батькові, а решта 25% матері. При цьому, дівчатка обирають, переважно, батька, а хлопчики – маму; у четвертому класі діти надають перевагу братам та сестрам і, лише 15 % дітей обрало маму чи тата. За методикою «Батьківська соціометрія» у перших класах 45% дітей поруч з собою зобразили матір, 45% батька, а решта 10% бабуся та дідусь; у других та третіх класах 75% дітей обирають бабуся або дідусь, решта 25% - батька. Саме батька діти обирають, тому що у дітей цих класів батько розлучений з матір'ю, і дитина бачиться з ним лише на вихідні. У четвертому класі діти зобразили поруч брата, сестру, або ж домашню тваринку. Тому, можна зробити висновок, що для дітей перших класів батьки займають повідну роль, для дівчаток - це переважно батько, а для хлопчиків - мати; у других та третіх класах результати повторюються: діти мають більше емоційного контакту із батьком або бабусяю чи дідусем, а у четвертому учні закриваються і для них стає цікавішим спілкування з братами, сестрами або ж із домашнім улюбленцем.

Діагностика батьків показала такі результати: 25% батьків демонструють стиль виховання – гіперпротекцію; 10% батьків використовують стиль ігнорування, тобто задовольняють лише побутові потреби дитини; 5% вимагають, щоб дитина відповідала їх очікуванням, і решта 65% батьків використовують заборони для дітей, вимагають від них

самостійності та не проводять з ними достатньо часу, тобто їх стиль виховання є авторитарно-байдужим. За методикою «Чи хороший ви батько, мати?» ми отримали наступні результати: 3% батьків є ідеальними батьками, тому виникає сумнів про відвертість відповідей; 25% дуже хороші батьки, які використовують правильні методи виховання дитини; 70% - хороші батьки, однак часто допускаються помилок, послаблюючи власний вплив на процес виховання дітей, 2% батьків непослідовні у своєму вихованні, часто припускаються помилок, послаблюючи власний вплив на виховання дітей. Тому можна зробити висновок, що батьки розуміють свої помилки у вихованні дітей, проте мало приділяють часу дітям, або в силу своєї зайнятості або ж через небажання спілкуватися з дитиною.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех : [в 2-х кн. / Кн. 1.]. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посібн.; К.: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. [для вчит. і метод. почат. навч.] / О. Я. Савченко. – [2-ге вид., доповн., переробл.] – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.

*Щілінська Ганна Валентіївна,  
магістрант факультету психології  
НПУ імені М. П. Драгоманова*

*Науковий керівник: Федоренко Алла Федорівна,  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри  
загальної і соціальної психології та психотерапії  
НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

### **ДИВЕРГЕНТНЕ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ: ОСНОВНІ ОСОБЛИВОСТІ**

Сприйняття навколишнього світу починається з відчуттів, сприймань і породжує людське мислення. Воно супроводжує усі розумові процеси людини. Саме мислення забезпечує нам можливість виходу за межі чуттєвого, розширює межі та глибину нашого пізнання, відображає суттєві зв'язки й відношення між предметами, через відоме веде нас до невідомого.

Як зазначав Г. Сковорода, мислення – необхідна умова щастя, що дає кожній особі велику насолоду, пробуджує смак до прекрасного та великого, позбавляє людину лінощів і нудьги [5, с. 138].

Вивчаючи мислення школярів, можна простежити діапазон їх можливостей у навчальному процесі, оскільки саме за допомогою мисленнєвої діяльності учні набувають знання, формують способи дій. До підлітків приходить вміння правильно міркувати, обґрунтовувати й доводити те чи інше положення більш-менш впевнено й правильно. Вивчення розвитку мислення в підлітковому віці має великий теоретичний і практичний інтерес. Воно є одним з основних шляхів до поглибленого пізнання природи й закономірностей його розвитку.

У підлітковому віці, насамперед, продовжує розвиватися теоретичне мислення. Використані в молодшому шкільному віці операції стають формально-логічними операціями. Підліток може достатньо легко абстрагуватися від конкретного, наочного матеріалу й розмірковувати словесно, а також він вже може будувати гіпотези, перевіряти або спростовувати, що свідчить про пріоритетний розвиток у нього логічного мислення [3].

Занурюючись в соціальне середовище, підліток невпинно трансформує свої вищі психічні функції й привласнює систему знаків. Ця обставина змінює мислення. Саме з цього приводу Ж. Піаже писав, що «соціальне життя трансформує інтелект через вплив трьох посередників: мови (знаки, змісту взаємодії суб'єкта з об'єктами інтелектуальні цінності) правил, запропонованих мисленню (колективні логічні або дологічні норми)». У цьому випадку привласнюються соціальні відносини виробляють нові можливості мислення [2, с. 213].

Пошук нових варіантів вирішення завдань є вектором на шляху до креативності, як багатовимірного явища, що містить як інтелектуальні, так і неінтелектуальні (особистісні, соціальні) якості, розглядають Д. Б. Богоявленська, С. Каплан, Н. С. Лейтес, А. О. Реан, Дж. Рензуллі, Д. Сиск, Р. Стернберг, А. Таннебаум, К. Хеллер, Дж. Фельхьюзен.

У переважній більшості теоретичні й експериментальні дослідження креативності відбуваються у зв'язку з вивченням дивергентного мислення. Цей вид мислення першим запропонував Дж. Гілфорд, описавши його характеристики: чутливість до проблем, оригінальність, семантична та спонтанна гнучкість, образна адаптивність, легкість генерування ідей, здатність до оцінки, які надалі стали розглядатися як основні параметри креативності. Подальшим розвитком цієї проблеми стали дослідження Т. Амабайл, Ф. Баррона, М. Воллаха, Н. Когана, С. Медніка та ін.

Особливо актуальною проблема розвитку дивергентного мислення школярів є у наш час. Адже саме зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити.

Мислення дивергентне (від лат. *divergere* – відхилитися, розходитися) – мислення, пов'язане з розв'язанням задач, що мають багато нестандартних оригінальних рішень. Воно припускає існування декількох правильних відповідей. Дивергентне мислення розглядають як основу креативності [4].

Дивергентне мислення – це мислення «вшир», у різних напрямках. Воно передбачає, що на будь-яке поставлене питання існує не одна, а декілька правильних відповідей. У його основі лежить перебудова інформації, відхід від жорстких взірців, установлених практикою. Термін походить від латинського слова «*divergere*», що означає «розходитися».

Говорячи про дивергентне мислення, ми підкреслюємо продуктивність – генерування різних ідей – шляхів розв'язання однієї проблеми. Для дивергентного мислення характерні такі ознаки: багатство думок, їх оригінальність, здатність створювати різноманітність рішень; швидкість мислення, спроможність змінювати його напрямок.

На жаль, сучасна школа ще зберігає застарілий підхід до засвоєння знань. Доволі часто навчання зводиться в основному лише до запам'ятовування й відтворення прийомів, дій, типових способів розв'язування завдань. Діти позбавляються радості відкриття й поступово втрачають здатність до креативу.

Основна мета школи полягає у формуванні в учнів вмінь керувати процесами творчості: фантазуванням, розумінням закономірностей, розв'язанням складних проблемних ситуацій.

Відомо, що в загальноосвітніх школах навчання спрямоване в основному на розвиток формально-логічного мислення особистості. Такий підхід приводить до однозначності висновків, обмеження ініціативи й творчості учнів, бо виключає життєве різноманіття проблем.

Незважаючи на численні дослідження, ще й досі не визначено можливостей і шляхів творчої мисленнєвої діяльності, недостатньо вивчено особливості проявів продуктивного мислення на усіх вікових етапах, не досліджено роль навчальних дій у розвитку творчого інтелекту школярів. Тут незаперечним залишається лише той факт, що за весь термін навчання у школі мислення учнів зазнає значних змін: від моменту вступу до школи й до її закінчення.

Відсутність належних наукових розробок, а також запити сучасного суспільства, значною мірою впливають на необхідність спеціальних досліджень дивергентного мислення на різних рівнях його прояву та розвитку.

Таким чином, можемо окреслити основні особливості розвитку дивергентного мислення в підлітковому віці:

- йде подальший розвиток теоретичного мислення;
- окремі розумові операції перетворюються в єдину цілісну структуру;
- формується здатність аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки й логічні протиріччя в абстрактних судженнях;
- розвивається логічне мислення;
- формується здатність самостійно готувати усний виступ, вести міркування, висловлювати думки й аргументувати їх .

Отже, можна зазначити, що розвитку дивергентного мислення підлітків сприяють застосування різноманітних нових методик та сформульовані вчителем завдання, поставлені питання, які вимагають осмисленої відповіді.

Знаючи це, небайдужий педагог поступово ускладнюватиме завдання, створюватиме все нові проблемні ситуації, прийняття рішення в яких потребуватиме все глибших, складніших, самостійних міркувань.

#### **Список використаних джерел**

1. Матюшкін А.М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні / Матюшкін А.М. – М., 1972. – 208 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 264 с.
3. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник / В.М. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: 2010. – 352 с.
4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
5. Чернишов В.В. Вчення Г. Сковороди про особистість любомудра-благовісника / В.В. Чернишов // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. – 2006. – № 7 – С. 136–141

**Чижова Вероніка Віталіївна,**  
*магістрант факультету психології НПУ імені М.П.Драгоманова*  
**Науковий керівник: Ставицька Світлана Олексіївна,**  
*доктор психологічних наук, професор*  
*НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

## ВІДМІННОСТІ У ПСИХІЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ТА СЕМИРІЧНОГО ВІКУ

Поряд з практичними потребами звернення до вивчення психологічних особливостей дітей 6-7 років диктується і теоретичними міркуваннями, бо це перехідний вік між дошкільним і молодшим шкільним періодами розвитку.

Перехід до навчання в школі 6-річних дітей змушує по-новому поглянути й на проблему «кризи 7 років»: чи визначається вона часом початку шкільного навчання чи внутрішньою логікою розвитку дитини. Тобто чи залишиться вона «кризою 7 років» чи перетвориться в «кризу 6 років»? Всі ці питання переходять на сьогодні з теоретичної в суто практичну площину. Від відповіді на них залежить розуміння завдань навчання і виховання 6-річних дітей, загальний напрямок розробки форм і методів навчально-виховної роботи з ними, особливо в контексті реформи початкової школи.

На сьогодні склалася «психологія дітей раннього віку», «психологія дошкільника», «психологія молодшого школяра» і т. д. Кожному з цих періодів присвячена значна кількість статей і монографій, а «точки перетину» між віковими періодами залишилися майже невивченими. Якщо дитина 6-7 років потрапляє в розряд старших дошкільників, то звертається увага на розвиток тих психічних особливостей, які дозволяють співвіднести її з дітьми середнього і старшого дошкільного віку. Якщо ж нею цікавляться як молодшим школярем, то розглядають зародження рис, які зближують її зі старшими дітьми.

Тим часом Л. С. Виготський вважав, що ключ до розуміння загальних законів психічного розвитку має дати саме вивчення кризових, перехідних періодів, при якому не затушовувалася б, а, навпаки, найбільш яскраво виступала якісна перебудова, яка відбувається в дитячій психіці [ ].

Дослідження, присвячені вказаній проблемі засвідчують, що в якості перехідного між дошкільним і молодшим шкільним періодами слід розглядати вік від 6 до 7 років. При цьому, не особливо істотно, чи відвідує дитина школу або дитячий сад. Як в одному, так і в іншому випадку криза у більшості дітей починається з 6 років. Ймовірно, це пов'язано із загальною акселерацією психічного розвитку, характерною для нашого часу.

Вплив шкільного навчання позначається не на віці, до якого приурочена криза, а на конкретних формах її протікання. Так, між 6-річними дітьми, які відвідують школу і дитячий садок, виявились певні відмінності в їх відношенні до соціальної дійсності, у формуванні мотивів навчання, передумов навчальної діяльності.

Психологічне вивчення періоду переходу від дошкільного віку до молодшого шкільного має велике практичне значення. Воно дозволить конкретизувати завдання навчально-виховної роботи з шестирічками, забезпечить міцну базу для всього подальшого навчання дитини в школі.

Для дітей, які ходять на заняття до підготовчої групи дитячого садка, зміни в їх психічному та особистісному розвитку перед вступом до школи ще більш очевидні, ніж для «домашніх». Цьому сприяє вся система серед вихованців дитячого садка, яка помітно впливає на зміну соціального статусу дитини.

У досягненні дитиною соціальної зрілості - неодмінної умови успішного входження в навчальну діяльність - полягає найважливіша роль дошкільного періоду.

Входження 6-річної дитини в шкільну дійсність, формування повноцінної навчальної діяльності тісно пов'язані з усією сукупністю умов психічного розвитку, специфічних для критичного, перехідного періоду. Вони диктують необхідність будувати навчання і виховання в суворій відповідності з психологічними особливостями цього віку.

Висунуті припущення перевірялися в двох експериментальних дослідженнях. У першому з них ми шукали підтвердження гіпотези про те, що до 6-річного віку для дитини вперше набувають значущості далекі соціальні відносини, тобто відносини з незнайомою дорослою людиною. У таких стосунках розкриваються ті якості дитини, які найбільш значущі в соціальному плані.

Нами була використана методика «Три питання» (авт. Е. Д. Венгер, Д. Б. Ельконін): дитині пропонувалося сформулювати питання, які, на її думку, могла би поставити абсолютно незнайома доросла людина, яка захотіла б з нею поговорити. Батьків випробовуваних просили висловити свої припущення щодо того, що запропонує їх дитина. Це дозволяло охарактеризувати співвідношення уявлень обох учасників ситуації: дитини і дорослого.

Експеримент проводився на початку другого півріччя навчального року. У ньому брали участь 105 досліджуваних: 15 дітей 5 років і 15 - 6 років, які виховуються відповідно в старших і підготовчих групах дитячих садків, 15 учнів першого класу школи (6 років), 15 першокласників (дітей 7 років) і 45 дорослих - по 15 батьків п'яти-, шести- і семирічок.

Виявилось, що майже половина п'ятирічок (20 дітей) не можуть придумати жодного питання, яке поставив би їм незнайомий дорослий. Ще 8 дітей цього віку виконали завдання частково: назвали один-два питання. При цьому, діти вели себе вільно, не ніяковіли і охоче вступали в бесіду на інші теми, з чого ми зробили висновок, що відмови викликані не труднощами спілкування з експериментатором, а змістом завдання. Разом з тим, 9 дітей не просто



пропонують питання, а описують розгорнуту ситуацію спілкування з дорослим. Проте, для цих дітей характерно, що в їх описах спілкування з дорослим фактично підміняється спілкуванням з однолітком (тобто спілкування здійснюється з приводу ігрової ситуації та взаємодію через іграшку - *Дай мені пограти машинку. Я - дам. Де ти цю машинку купив? Я йому скажу – у магазині*).

Виконання завдання дітьми 6-7 років виглядало зовсім інакше. Повні відмови були відсутні, часткові (називання менше трьох питань) зустрілися у 8 семирічних дітей і у 3 - шестирічних. Дуже рідко спостерігалися і розгорнуті описи ситуації спілкування (у 2 шестирічних дітей і 1 - семирічної).

Статистична обробка результатів виявила значні розбіжності між дітьми 5 і 6 років, які виховуються в дитячому саду, по частоті відмов, розгорнутих описів ситуації спілкування, питань категорій «Знайомство» і «Школа - Дитсадок». Між 6 і 7-річними школярами - за частотою часткових відмов і питань категорії «Школа - Дитсадок». Розрахунок однофакторного дисперсійного комплексу показав, що вік значуще впливає на представленість категорії «особистісні питання».

Батьки досить точно прогнозують відповіді дітей 6-7 років (істотні розбіжності передбачень з реальною частотою питань виявилися тільки за категоріями «Вік» і «Знайомство»). Відповіді дітей 5 років вони прогнозують абсолютно невірно (істотні розбіжності є по п'яти категоріях). Єдина правильно передбачена батьками закономірність - це зростання кількості питань категорії «Школа - Дитсадок». Жоден з опитаних батьків не припустив, що у дітей можуть зустрітися відмови і розгорнуті описи ситуації спілкування.

Отже, можна констатувати, що до кінця дошкільного віку (до 6 років) у дитини вперше з'являється уявлення про себе як члена суспільства («Я в очах стороннього дорослого»). Поступово у неї накопичується усвідомлення соціальної значущості своїх індивідуальних якостей і соціального статусу (школяр - дошкільник). Батьки дорослішання дитини пов'язують тільки з другим чинником - статусом. У сприйнятті соціальної дійсності і свого місця в ній відмінності між дітьми 6 і 7 років важать більше, ніж між шестилітками, які відвідують і не відвідують школу. Ставлення до шкільної дійсності у шестирічок (в тому числі і учнів нульового класу) значно формальніші, ніж у 7-річних першокласників.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Психология развития ребенка. — М., 2005. - С. 179-192.

2. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослого // Вопросы психологии. - 1988.- № 4. - С. 56-63.
3. Blair C. School Readiness // American Psychologist. 2002. Vol 57(2). - P. 111-127.

*Яворська Вікторія Федорівна,  
магістрант факультету психології НПУ імені М.П.Драгоманова  
Науковий керівник: Зелінська Тетяна Миколаївна,  
доктор психологічних наук, професор  
НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

## **УТОЧНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «БАТЬКІВСТВО»**

Значні зміни в системі гендерних ролей, що відбулися за останні десятиліття, сприяли змінам батьківської ролі. Це спричинило появу нових форм активності батьків, переоцінку і уточнення суспільством батьківських функцій. Відбулося зростання інтересу дослідників до вивчення феномена батьківства.

Мета цієї статті – розкрити психологічну сутність поняття батьківства.

Проблематику батьківства розглядали представники різних наук (педагогіки, психології, соціології та інших).

У роботах вітчизняних педагогів увага приділялася сімейному вихованню і батьківській педагогіці (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Г. Лактіонова). Зокрема, О. Безпалько під батьківством розуміє процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [1, с. 62].

У соціології вчені (Е. Дюркгейм, М. Мід, Т. Парсонс) розглядали суть батьківства як роль чоловіка, що реалізується в економічному забезпеченні та захисті. Також батьківство втілюється у передачі соціально-культурних норм і зразків чоловічої поведінки наступним поколінням. Зокрема, Т. Парсонс визначав батьківство як закріплену за чоловіком відповідальність за матеріальне благополуччя сім'ї, що визначає дві його основні батьківські функції: годувальника і транслятора чоловічої статевої ролі: «він навчає хлопчика чоловічої ролі і встановлює зразок мужності для дівчинки» [8, с. 297].

Аналіз сучасної психологічної наукової літератури свідчить про те, що проблеми батьківства вивчалися достатньо широко: сутність батьківства (М. Єрміхіна, Т. Зелінська, Г. Лактіонова); проблематика батьківства (Л. Буніна, І. Кон, Р. Овчарова); зміст усвідомленого батьківства (І. Братусь,

В. Захарченко, В. Столін); на прями підготовки молоді до усвідомленого батьківства (В. Кравець, Т. Поспілий, І. Трухін).

Т. Зелінська розглядала сутність батьківства як те, що: «дає можливість чоловікові без особливих зусиль перейти від холостяцької до сімейної внутрішньої картини світу, тобто стати реальним сім'янином! Саме такий свідомий батько в змозі переживати задоволення, щастя від виконання ролі в сім'ї» [4, с.110]. Батько, який здатний свідомо поєднувати свою відповідальність перед матеріальним забезпеченням дітей з безпосереднім їх вихованням, здатний розвиватися гармонійно [4, с. 92].

Зокрема, І. Кон розглядав проблематику батьківства через взаємодію чоловіка та дитини, що включає систему взаємопов'язаних явищ: а) батьківських почуттів, любові, прив'язаності до дітей; б) специфічних соціальних ролей й нормативних приписів культури; в) обумовленої тим й іншим поведінки, ставлення батьків до дітей, стилю виховання [5, с. 56]. Дослідник стверджує, що успішне функціонування в ролі батька неможливе без її повного засвоєння. Це, в свою чергу, «вбудовує» батьківство в самосвідомість особистості, її «Я-концепцію» і образи.

За визначенням Р. Овчарової, батьківство є базовим життєвим призначенням, важливим станом і значною соціально-психологічної функцією кожної людини. Цей феномен являє собою сукупність соціальних і індивідуальних характеристик особистості, що включають всі рівні життєдіяльності людини. Ці рівні пов'язані з: об'єктивними характеристиками особистості (потреби, потяги, бажання, установки); суб'єктивними характеристиками особистості (ціннісними орієнтаціями, світоглядом, самооцінкою) [7, с. 10].

І. Братусь визначає батьківство як інтегральне психологічне утворення особистості (батька та/або матері). Таке утворення включає сукупність ціннісних орієнтацій батьків, установок, очікувань, батьківської відповідальності та стилю сімейного виховання. *Термін «усвідомлене батьківство» розглядався нею як сукупність батьківських якостей, знань, умінь, навичок та почуттів, що стосуються виховання і розвитку дитини, з метою забезпечення процесу формування здорової, зрілої та гармонійної особистості* [2, с. 37].

В. Захарченко розглядає термін «усвідомлене батьківство» – як, насамперед, відмову від стихійного, незапланованого батьківства [3, с. 16]. Усвідомлення батьківства, крім бажання мати дітей, закладається ще в осмисленні. Зокрема, у позитивному відношенні до нових обов'язків, нового життя, у яке вступають жінка та чоловік, коли вони вирішують стати батьками. Відповідальне відношення до батьківства – повне усвідомлення

майбутніми батьками його суспільного та особистого змісту. А саме, коли вони розуміють реальні проблеми, пов'язані з батьківством, свідомо беруть на себе їхнє рішення, правильно готують себе до їхньої реалізації.

За визначенням В. Кравця, батьківство – це складний феномен, що ґрунтується на фізіологічних механізмах, еволюції сім'ї, культурних та індивідуальних особливостях. Вчений вважає, що формування усвідомленого батьківства молоді повинно бути комплексним. Воно має включати формування уявлень про різні сторони сімейного життя. При цьому необхідно враховувати вікові особливості цього періоду, зокрема, міжособистісні відносини між хлопцями і дівчатами, статево-рольову поведінку в юнацькому віці. [6, с. 50].

Проведене теоретичне дослідження дозволяє зробити висновок про те, що батьківство є комплексним феноменом, який пов'язаний з усіма аспектами життєдіяльності людини, включаючи особистісний розвиток. Батьківство, як сімейна роль чоловіка, з однієї сторони, створює умови для повноцінного гармонійного розвитку дитини, з іншого – посилює власний гармонійний розвиток батька та відповідальність за узгодження суперечностей.

***Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна,**  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Становленню самодетермінації сприяє усвідомлення особистістю власних ціннісно-сміслових орієнтацій, своїх можливостей і внутрішніх ресурсів, прагнення бути не лише ініціатором своєї діяльності й поведінки, але й самостійно контролювати життєдіяльність. Система уявлень людини про саму себе і оточуючий світ, ставлення до себе є детермінантою саморозвитку, дозволяє діяти відповідно до інтенцій власного Я і сприяє автономності її поведінки. Особистісна самодетермінація людини створює умови для становлення її психологічного благополуччя, оскільки дозволяє погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, задатки, потенційні можливості) для організації власної життєдіяльності в цілому і досягнення поставлених цілей зокрема.

У період професійної підготовки у вищому навчальному закладі, як зазначає Л.З. Сердюк, неминуче «виникають біфуркаційні періоди», що

спричиняють «суттєві зміни в осмисленні свого життєвого шляху, його цілей і смислу, порушуючи цілісність системи ставлень особистості, позитивного самосприйняття, статусного положення та міжособистісної взаємодії» [1, с. 203]. Водночас цей життєвий етап є важливим щаблем соціалізації особистості, під час якого створюються умови для найбільш повного розкриття потенційних можливостей, активно відбуваються процеси самотворення, особистісної самореалізації. Тому завданням нашого дослідження було вивчення взаємозв'язків показників самоствавлення з компонентами структури самодетермінації особистості у студентської молоді. Для вивчення особливостей ставлення до себе студентів застосовувався тест-опитувальник самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва (В.В. Столін, С.Р. Пантілеєв, 1988) [2]. Розроблений на основі теоретичних та емпіричних досліджень опитувальник дозволяє виявити три рівні самоствавлення за ступенем узагальненості: глобальне самоствавлення; самоствавлення, що диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуваним ставленням інших; рівень конкретних дій (готовності до них) щодо свого «Я». Викладемо деякі загальні висновки.

Аналіз даних дослідження особливостей самоствавлення студентів дає підстави констатувати, що їх ставлення до себе має виражений позитивний емоційний модус, а його кореляційні зв'язки з іншими компонентами свідчать про значущу включеність самоствавлення у структуру самодетермінації особистості.

Особливістю самоствавлення досліджуваних є його «маніфестуючі» прояви на фоні вираженої потреби у соціальному схваленні. При глобальному позитивному ставленні до самого себе (почутті «за» свого «Я»), особливо у осіб із високою самодетермінацією, можна говорити про демонстрацію ними безумовної довіри до себе, впевненості у своїх силах, здібностях, енергійності, позитивній самооцінці і схвалення себе у цілому. З одного боку, такі дані показують, що за рахунок високого самоприйняття, аутосимпатії, самовпевненості підтримується внутрішній баланс, емоційні компоненти самоствавлення є ресурсом збереження цілісності «Я». З іншого боку, показники самокерівництва, самопослідовності і саморозуміння недостатньо виражені у структурі самоствавлення, тобто для студентів на даному життєвому етапі самоствавлення і самопізнання є більш значущими, ніж власна суб'єктність як джерело активності, внутрішні цілі, мотиви. При цьому аналіз кореляційних зв'язків показників самоствавлення й інших компонентів у структурі самодетермінації показує, що система цілей, цінностей, смислів, усвідомленості свого життєвого шляху, здатності до

свідомого контролю власних перспектив і досягнень, особистісна автономія і життєстійкість мають характеристики потенційності.

Можна констатувати наявність певних розбіжностей в актуальному й потенційному вимірах життєдіяльності досліджуваних. У актуальному вимірі демонструється психологічне благополуччя, емоційно позитивні уявлення про себе і своє місце у світі, у потенційному ж вимірі – недостатньо диференційоване усвідомлення стратегій узгодження зовнішніх викликів і внутрішніх спонукань, стратегій, «що відображають характер внутрішньої переробки суб'єктом розбіжностей у когнітивних структурах оцінки бажаного і реального рівня самореалізованості та власних можливостей» [1, с. 203-204]. При тому, що, за результатами регресійного аналізу, локус Я і наполегливість є надзвичайно важливими у становленні цілісного образу самого себе, не виявлено кореляційних зв'язків цих показників із показниками самоствавлення. Тобто, при наявних потенційних можливостях і значних внутрішніх ресурсах відчувається не тільки нестача здатності прийняти на себе відповідальність за свій розвиток, а й, головним чином, дефіцит засобів «опредмечування» потенційних можливостей, недостатність володіння інструментарієм саморозвитку. Тому надзвичайно важливою видається розробка і впровадження ефективних технологій сприяння розвитку особистісного потенціалу, усвідомлення себе, своєї цілісності й унікальності, життєвих цілей, перспектив, цінностей, самореалізації та психологічного благополуччя особистості, що є основою її самодетермінації.

#### **Список використаних джерел**

1. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід : монографія / Людмила Захарівна Сердюк. – К.: Університет «Україна», 2012. – 323 с.
2. Столин В.В. Опросник самоотношения / В.В. Столин, С.Р. Пантеев // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы. – М., 1988. – С. 123–130.

***Розділ 2. Особистість в умовах кризового суспільного розвитку. Соціальна психологія та психотерапія в контексті надання психологічної допомоги***

***Авин Александр Иванович,***  
*кандидат медицинских наук*

## **КОГНИТИВНО-ЭМПАТИЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ И СИСТЕМНО-ЭКЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОТЕРАПИИ ЗАВИСИМОСТЕЙ**

Существует большой арсенал методов лечения зависимостей. Вместе с тем результаты их применения нельзя назвать впечатляющими. Например, большинство специалистов считают, что процент невозврата к наркотику после лечения обычно равен 5-10%. Немного лучше обстоит положение с лечением других химических и нехимических аддикций. К методам терапии зависимостей относят многочисленные медикаментозные подходы, направленные на нормализацию психического и соматического статуса, а также аверсивные, препятствующие срыву. Широко применяются методы психотерапии, одни из которых имеют краткосрочно-манипулятивный характер (различные варианты гипноза, эмоционально-стрессовая терапия, методы опосредованного воздействия), другие представляют собой долгосрочные личностно-реконструктивные программы. Широко используются также различные нетрадиционные способы лечения.

Большинство методов лечения позиционируются их сторонниками как универсальные самодостаточные высокоэффективные подходы, что не соответствует действительности и дискредитирует аддиктологию. Возникает ситуация, когда при лечении зависимостей игнорируется системный подход и культивируется «принцип метода и методики», названный В.Д.Менделевичем «чем владею, тем и лечу» [2]. Вместе с тем в мировой медицине еще с 70-х годов прошлого века утвердился биопсихосоциальный подход, который предполагает кооперацию усилий врача (для работы с симптомами болезни), психолога (для работы с личностью) и социального работника (для работы с окружением). Биопсихосоциальный подход в наибольшей степени актуален при лечении зависимостей, которые имеют многочисленные предпосылки, протекают длительно, хронически, прогрессируя затрагивают все аспекты жизни человека. Возникает ситуация, когда приходится говорить о необходимости не реабилитации, но абилитации (от лат. *habilis* - быть способным к чему-либо) данных больных, то есть развития у них отсутствующих, не сформированных по причинам семейного неблагополучия и педагогической запущенности социально-бытовых функций, без которых невозможна их адаптация в обществе.

Важнейшими принципами лечения зависимостей являются добровольность, полный отказ, индивидуальность и комплексность. С нашей

точки зрения обязательным условием успешного соблюдения всех этих принципов является использование системно-эклeктического подхода и когнитивно-эмпатической терапии.

Системность - это психотерапевтическая тактика (включающая определённые этапы) «превращения» больного в здорового и включение его в общество в новой социальной роли свободного от зависимости человека.

Эклектика (eklektikos, греч. - выбирающий: механическое соединение в единое целое разных методов, приёмов, форм) требует использовать на разных этапах психотерапии различные техники. Психотерапевтические техники рассматриваются здесь как различные модальности (по аналогии с модальностями наших анализаторов), отражающие различные стороны психики больного [3].

Важнейшим инструментом помощи, особенно на первых этапах лечения зависимостей, выступает когнитивно-эмпатическая терапия. Это профессиональная беседа, основанная на принципах клиент-центрированной терапии [5], анализе проблемы с точки зрения убедительной диалектики [4], отслеживании и коррекции дезадаптивных мыслей и чувств [1].

Искренняя сопричастность (эмпатия) психотерапевта проблемам пациента, его волнениям, расстройствам, сочувствие, готовность выслушать, разделить с ним переживания – вызывает облегчение пациента. Это важный аспект, которому придаётся решающее значение в техниках психологического интервью (психологического консультирования). Однако не следует игнорировать технологию, этапы психотерапевтического процесса, где определённым образом подбираются разные психотерапевтические методики.

В рамках системно-эклeктического подхода мы выделяем три важнейших этапа психотерапии зависимостей.

Первый этап – формирование мотива к отказу от вредной привычки (или мотива к трезвенничеству при зависимости от психоактивных веществ). Проводится диагностика зависимости (с учетом стадии, типа течения, регистра выявляемых нарушений, наличия осложнений) и работа с алкогольной позицией (позицией наркомана, игромана и т.д.), представляющей собой искаженное представление о своей проблеме (по аналогии с искаженной внутренней картиной болезни у «трудных пациентов», отрицающих собственную болезнь). Проводится выявление и коррекция искаженных базовых понятий, изменение дезадаптивных мыслей, убеждений (когнитивная терапия). Изучаются и корректируются неосознаваемые эмоционально-поведенческие реакции в ситуациях стресса. Обсуждаются созависимые отношения в семье. Нивелируется алкогольная и



формируется трезвенническая установка. Цель первого этапа – избавление от зависимости должно стать желаемым состоянием.

Второй этап - процедура формирования трезвенничества. Используются различные техники краткосрочного психотерапевтического либо биологического воздействия. Второй этап – это черта, за которой начинается путь полной трезвости, осознанного отказа от зависимости.

Третий этап – формирование полноценной жизнедеятельности. Его целью является включение человека в общество в новой социальной роли трезвенника. Решаются задачи изменения микросреды, адаптации к микросреде в новой роли свободного от зависимости, налаживание полноценного функционирования в разных сферах жизнедеятельности. В рамках данного этапа наиболее эффективным является социально-психологический тренинг – метод формирования умений и навыков самопознания, общения, взаимодействия с другими людьми. Необходимо не просто отказаться от пагубной привычки, но изменить свои взгляды, обрести способность принять окружающий мир и сотрудничать с ним.

Сложный системный механизм и необходимость максимальной индивидуализации помощи делают системно-эkleктический подход и когнитивно-эмпатическую терапию универсальными инструментами успешного лечения как химических, так и нехимических зависимостей.

#### **Список использованных источников**

1. Бек А., Джудит С. [Когнитивная терапия: полное руководство](#) М.: «Вильямс», 2006. - 400с.
2. Менделевич В.Д. Современная российская наркология: парадоксальность принципов и небезупречность процедур // Психиатрия, №2 (02), 2008г., с.45-61.
3. Павлов И.С. Психотерапия в практике. М.: ПЕР СЭ, 2006. - 608с.
4. Панков Д.В. Рациональная и разъяснительная психотерапия // Руководство по психотерапии. Ташкент, 1985. С.188-212.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М.: Изд-во Института психотерапии, 2006. - 512с.

*Бушуєва Тетяна Володимирівна,  
кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної і  
соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного  
університету імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

## **ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ ТА КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ**

Посилення динаміки життя, соціальні та економічні зміни, зростання кількості і різноманітності складних життєвих ситуацій зумовлюють особливу актуальність здатності людини долати складні ситуації, реалізуючи ефективні копінг-стратегії. Швидкі непередбачувані зміни, які викликали нестабільність суспільства, позначилися, зокрема, на психічному стані та задоволеності життям населення. Вивчення проблеми зв'язку загальної задоволеності життям та копінг-стратегій має практичне значення, зокрема, з метою надання психологічної допомоги особистості, забезпечення її повноцінного соціального функціонування.

Проведене нами дослідження задоволеності життям жінок та їх копінг-стратегій базувалося на наступних теоретичних положеннях [1; 2]: 1. Задоволеність життям є оціночною категорією, думкою самих суб'єктів щодо своїх переживань та сприймання життя з точки зору внутрішніх критеріїв та еталонів. 2. Загальна задоволеність життям є характеристикою особистості як суб'єкта життя, набуваючи сенс у співвідношенні з масштабом цілісного людського життя – в єдності минулого, сьогоденного та майбутнього. 3. Задоволеність життям є цілісною характеристикою свідомості та буття особистості, яка здатна визначити особливості ставлення суб'єкта до оточуючого світу і форми поведінки як прояв механізму зворотного зв'язку між різними складовими та етапами життєвої активності особистості. 4. Копінг-поведінка розглядається як соціальна поведінка, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених дій способами, адекватними особистісним особливостям та ситуації, справлятися зі складною життєвою ситуацією. 5. В складних життєвих ситуаціях людина одночасно використовує декілька різнорівневих усвідомлених видів поведінки: одиничні копінг-дії, копінг-стратегії (конкретні образи дій), копінг-стилі (групи стратегій, близьких за сенсом). Суб'єкт може надавати перевагу одному із способів опанування, допускаючи використання інших.

Учасниками дослідження стали слухачі НПУ імені М.П.Драгоманова, спеціальності «Психологія»: 78 жінок віком від 36 до 55 років ( $M = 41,4$ ). Використовувалися: методика «Стратегії опановуючої поведінки» - Ways of Coping Questionnaire (Lazarus, Folkman, 1988) – адаптована Л.І.Вассерманом та кол. в 2009 р.; методика «Індекс задоволеності життям» - Life Satisfaction Index (Neugarten, Navig-hurst, Tobin, 1961), адаптована Н.В.Паніною в 1993р.

Високий індекс задоволеності життям виявлений у 43,6% вибірки, низький – у 32,1%, решта мають середній показник. Отже, більше половини вибірки має середньо-низькі показники задоволеності життям. У жінок з низьким індексом задоволеності життям найнижчі показники - за шкалою «узгодженості між поставленими і реально досягнутими цілями» та за

шкалою «інтересу до життя». Тож, найбільший внесок в загальну незадоволеність життям у жінок 36-55 років має впевненість в тому, що вони не отримали більшості з того, що очікували від життя, та оцінка справ, якими їм доводиться займатися, як переважно нецікавих, нудних.

Проведений кореляційний аналіз (обчислювалися коефіцієнти кореляції Спірмена) показав наявність оберненої кореляційної залежності між індексом загальної задоволеності життям та копінгом «утеча-уникнення» ( $r=-0,335$ ,  $p<0,05$ ) та прямої кореляційної залежності між індексом загальної задоволеності життям і копінг-стратегією «позитивна переоцінка» ( $r=0,248$ ,  $p<0,05$ ). Тобто, чим вищий індекс задоволеності життям, тим активніше жінки середнього віку в складних ситуаціях використовують когнітивну копінг-стратегію позитивної переоцінки (що, зокрема, дозволяє регулювати ситуації, які неможливо змінити) і тим менше вони схильні уникати проблеми.

Для подальшого аналізу отриманих даних був використаний метод контрастних груп. В групі жінок з високим індексом задоволеності життям (група 1) провідними є копінг-стратегії «позитивна переоцінка», «планомірне розв'язання проблеми», «самоконтроль»; найменш виражені – «конфронтація» та «уникнення». В складних ситуаціях ці жінки схильні активно звертатися до когнітивної стратегії аналізу ситуації, пошуку сенсу того, що відбулося, з фокусуванням на позитивних аспектах, переосмислення себе, своїх ставлень, формулювання висновків, знаходження «користі» від ситуації, що склалася, аналізу ситуації з включенням її в контекст роботи над особистісним саморозвитком. При реалізації стратегії «планомірне розв'язання проблеми» копінг-дії спрямовані, в першу чергу, на визначення наступного кроку дії та складання плану дії. Достатньо впевнені у своєму знанні того, що треба робити, жінки активно щось змінюють для владнання ситуації, при цьому вони частіше схильні знаходити нові способи розв'язання проблеми, ніж просто застосовувати власний минулий досвід.

Жінки з низьким індексом задоволеності життям (група 2) в складних ситуаціях схильні до уникання проблеми; вираженого прийняття відповідальності (з переживанням почуття провини та незадоволеності собою); пошуку співчуття, прийняття та інформаційної підтримки інших, і менш активно спрямовують зусилля на розв'язання проблеми, аналіз ситуації (з включенням її в контекст роботи над особистісним саморозвитком) та на збереження емоційної рівноваги, самовладання, впевненості. В складних життєвих ситуаціях таким жінкам типова пасивна поведінка (копінг-дії ухилення: невиправданих очікувань, що «все саме по собі владнається», фантазування щодо більш сприятливого розвитку ситуації) та фокусування

уваги на власній некомпетентності та помилках, а не на плані дії щодо виходу із ситуації. Самозвинувачення заважають пошуку більш конструктивних пояснень і тим самим ще більше посилюють незадоволеність.

Порівняння копінг-стратегій жінок з високим та низьким індексом задоволеності життям показало наявність відмінності за частотою використання стратегій «утеча-уникнення»: група 1 –  $10,05 \pm 2,72$  ( $M \pm \sigma$ ); група 2 –  $12,27 \pm 3,41$  ( $p=0,007$ ), «самоконтроль»: група 1 –  $14,57 \pm 3,31$ ; група 2 –  $13,73 \pm 2,32$  ( $p=0,041$ ) та різниці на рівні тенденції за частотою використання копінг-стратегії «планомірне розв'язання проблеми»: група 1 –  $14,77 \pm 1,88$ ; група 2 –  $13,73 \pm 2,31$  ( $p=0,057$ ).

Виявлені позитивні кореляційні зв'язки між копінгами «позитивна переоцінка», «планомірне розв'язання проблеми», «самоконтроль», а також позитивні кореляційні зв'язки копінг-стратегії «утеча-уникнення» та стратегіями «пошук соціальної підтримки», «прийняття відповідальності», «конфронтація», як можна припустити, презентують проблемно-орієнтований та паліативний стилі копінг-поведінки жінок в складних життєвих ситуаціях. Ці стилі характерні, відповідно, жінкам, які більше та менше задоволені життям.

Жінки 36-55 років з високим індексом задоволеності життям відрізняються ширшим репертуаром копінг-стратегій, активніше обирають різноманітні стратегії, надаючи перевагу когнітивним та проблемно-орієнтованим. Жінки з низьким індексом задоволеності життям в складних ситуаціях частіше вдаються до уникання проблеми та емоційно-фокусованого, поведінкового копінгу. Емоційна фіксація ускладнює реалізацію перетворюючого опанування, спрямованого на розв'язання проблеми в складних життєвих ситуаціях.

#### **Список використаних джерел**

1. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. – М.- Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с. – (Достижения в психологии).
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук: специальность 19.00.13 <Психология развития, акмеология>/Крюкова Татьяна Леонидовна; [Ин-т психологии РАН]. - Москва: 2005. – 46 с.

*Гаврилюк Світлана Сергіївна,  
магістрант факультету психології  
Національного Педагогічного Університету  
імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

## ПСИХОТРАВМА ДИТИНИ ЯК ЗАГРОЗА СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Дитяча травма руйнує базові підвалини здорової особистості і діє як ерозія на життя людини, доки її буде ідентифіковано й поборено. У вітчизняній психології дослідження проблеми «психотравма» достатньо рідкі і носять розрізнений і фрагментарний характер. Значною мірою це пов'язано, з досить відомими соціальними причинами – умовами, які не заохочують аналіз явищ, що відображають сприйняття людиною оточуючої її дійсності як загрожуючої і нестабільної. Подібне положення у вивченні феномена психотравма багато в чому обумовлено і логікою розвитку вітчизняної психологічної науки, в якій вивчення емоцій, емоційних станів, домінуючих емоційних переживань індивіда проводилось переважно на психофізіологічному рівні, а галузь стійких утворень емоційної сфери залишилась, по суті, не дослідженою. На фоні високої актуальності соціально- психологічного вивчення феноменів психічної травми і психотравми стримуючий вплив на емпіричні дослідження чинить, відсутність узгодженості теоретичної позиції, спільних концептуальних моделей і методичних розробок, що дозволить достатньо повно і всесторонньо аналізувати ці феномени і порівнювати результати їх вивчення.

Мета статті полягає у розгляді концептуальної позиції авторів психологічного напрямку науки і дискусійних питань теоретичного аналізу психологічного і медичного підходів до висвітлення змісту і сутності поняття психотравма та її наслідки в розвитку особистості.

Сучасний психологічний підхід до сутності поняття «психотравма» черпає свої витoki у визначенні П.К. Анохіна (1979). Психічна травма – це перш за все психічне переживання, в центрі якого знаходяться певні емоційні стани. Системно узагальнюючим в такому випадку буде визначення І.А. Погодіна: «Психічна травма – будь-яка особисто значуща ситуація (явище), що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини, психологічно важко стерпна і здібна, при недостатності захисних психологічних механізмів, призвести до психічних розладів»[5, с. 273]. Всі згадані вище визначення спрямовані на розкриття змісту поняття психічної травми, а не психотравми, яка розуміється в психологічному напрямку знання більшістю як психічне переживання особистості, яке має сенс для життя людини в цілому, а не як короткочасна реакція (стрес) або афект. Єдиним для більшості визначень поняття «психотравма» є наголошення на травматичних переживаннях. Переживання розуміє під собою рефлексію психотравмуючої ситуації і її включення в автобіографічний досвід, визначення її суб'єктивного сенсу і значення у житті. Переживання – це

ключовий процес переходу від самої критичної ситуації до подальших життєвих перспектив, осмислення цієї ситуації, як вже того що відбулося, вже того що залишилось в минулому, хоча і небайдужого для теперішнього і майбутнього, життєвого шляху, що й робить психологічний підхід приваблюючим. Психологічна природа психотравми характеризується такими особливостями: 1) психотравму відносять до неусвідомлюваних форм психічної діяльності, тобто підсвідомого; 2) невизначеністю і гнучкістю (Н. Саржвеладзе, Л.В. Трубіцина, Н.В. Тарабріна, О.В. Бермант-Полякова та ін.); 3) наявністю внутрішнього конфлікту-як несумісності, зіткнення протиріч та відношень особистості (З. Фрейд, Д. Калшед, Ф.Й. Василюк); 4) психологічною значущістю психотравмуючої ситуації для особистості (суб'єктність сприйняття) [П. Левін, В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Є.І. Крукович та ін.]; 5) психотравмуюча дія локалізується не поза індивідом, а всередині нього (В.Н. М'ясищев, А.І. Красило та ін.).

У продовж останніх десятиліть досвід хронічної травматизації у ранньому дитинстві перебуває у фокусі інтенсивних наукових досліджень, і на сьогодні ми знаємо доволі багато про негативний вплив травматизації на психологічний розвиток дитини та на формування центральної нервової системи. Досвід хронічної травматизації веде до формування у дитини відчуття постійної загрози, що переводить її мозок у стан постійного очікування на небезпеку. У разі розвитку травми джерелом небезпеки є ті особи, до яких природно дитина повинна б мати прив'язаність, які б мали задовольняти її емоційні та біологічні потреби, бути джерелом безпеки. Тому, як це не парадоксально, джерело безпеки стає водночас джерелом небезпеки, що веде до формування дезорганізованої моделі прив'язаності. Поведінка дитини дезорганізується між полярно протилежними сприйняттями особи батьків: «я боюся тебе/я прагну твоєї любові», «я потребую тебе/я ненавиджу тебе» тощо. Такі протилежні досвіди не можуть цілісно інтегруватися у головному мозку дитини, відповідно психобіологічні системи її мозку так само дезорганізуються, дисоціюють, і в мозку, і в психіці дитини так само починають співіснувати окремі «частки» її досвіду: частка, яка уникає стосунків, і частка, яка прагне стосунків, частка, яка переживає злість, і частка, яка переживає страх, частка, яка пам'ятає досвід скривдження, і частка, яка нічого не пам'ятає і т. п. Таке розщеплення, фрагментація спостерігаються як у її емоційному житті, так і в її пам'яті, поведінці, тілесному функціонуванні. У крайніх формах така фрагментація свідомості на частки може проявлятися дисоціативним розладом ідентичності. Повторний, часто непередбачуваний характер травматичних подій веде до формування у дитини «очікування на напад» – її тіло постійно

«мобілізоване», у стані хронічного стресу, концентрація гормонів стресу (норадреналіну та глюкокортикоїдів) також підвищена, що призводить до нейрогормональних порушень, дисрегуляції біологічних функцій (сон, їжа, виділення тощо), пригнічення функцій імунної системи, психосоматичних захворювань. Як наслідок, пам'ять про травматичні події не може належним чином організуватися, інтегруватися. Відповідно, частини пам'яті можуть бути «дисоційовані» – немов приховані за кулісами – і тоді має місце те, що ми називаємо амнезією, а інші частини пам'яті – некеровані: вони можуть нагадуватися, інтрузивно переживатися дитиною знову і знову. Коли внутрішній світ дитини переповнений такими болючими спогадами, незінтегрованими фрагментами травматичної пам'яті, це немов жити у замку, в підземеллі якого живуть привиди, які переслідують його господаря. Дезорганізація психічного життя, дезінтеграція систем мозку призводять до порушень планування, керування увагою, самоорганізації поведінки, порушень контролю імпульсів тощо. Підкіркові відділи мозку, що відповідають за тривогу, реакції втечі/нападу постійно активовані, що робить реакції дитини на стимули зовнішнього світу так само дисрегульованими. Дитина сприймає небезпеку там, де її нема, вона реагує нападом, агресією або ж страхом/втечею, реакцією замри/«відключись» на відносно нейтральні події. Очікування нападу/небезпеки веде до тотальної недовіри, сприйняття інших людей виключно як джерела небезпеки та скривдження. Дитина приписує іншим людям негативні мотиви, очікує від них агресивної поведінки, продовження скривдження, їй важко повірити, що наміри, ставлення інших людей можуть бути іншими. . В особливо тяжких випадках, коли скривдження було надто багато і коли не було жодної іншої доброї близької людини, щоб дитина могла зрозуміти, що у світі, крім ненависті та скривдження, є ще щось інше у дитини може сформуватися відчуття, що насильство й скривдження є нормою стосунків. Тому дитина може почати сама кривдити інших, зокрема слабших, або ж приймати пасивну роль жертви – як у дитинстві, так і в дорослому віці. Коли скривдження мало сексуальний характер (на жаль, це трапляється доволі часто), таке саме спотворення того, що є нормою, переноситься на сферу стосунків між людьми, зокрема і щодо інтимного, статевого характеру стосунків. Відповідно, може мати місце сексуалізація поведінки дитини, перенесення досвіду статевого скривдження у нові стосунки в ролі жертви/кривдника, формування негативного образу власного тіла, порушення сприйняття границь свого особистого/тілесного простору, простору інших людей. Досвід скривдження, травматизації переповнює внутрішній світ дитини почуттями страху, сорому, злості, провини, образи, самотності тощо. Ці

почуття дитина не може самостійно інтегрувати, відповідно вони можуть бути або «дисоційовані», «витіснені» (тоді спостерігаємо емоційне оніміння, беземоційність), або ж проявлятися поведінковими реакціями, бурхливими викидами їх «назовні» у формі нападів люті, плачу тощо. Спробами регуляції почуттів можуть стати згадувані вище аутостимуляційні рухи, мастурбація, самопошкоджуюча поведінка. З часом – алкоголь, наркотики та інші, більш «дорослі» способи регуляції почуттів. Досвід хронічної травматизації у дитинстві, спричиняючи численні нейробіологічні порушення та негативно впливаючи на психосоціальний розвиток дитини, робить її схильною до вторинного розвитку ряду психіатричних розладів у дитинстві, підлітковому та дорослому віці, зокрема поведінкових розладів, афективних (депресії, суїцидальності), тривожних, зловживання психоактивними речовинами, розладів особистості, харчової поведінки тощо.

Висновки У даній статті було розглянуто ПТСР, механізм формування його симптомів. На жаль, в Україні існує не лише проблема історичних масових травм та трансгенеративної їх передачі, але й проблема психотравматичних подій, актуальних у теперішній час, щодо яких немає як ефективних шляхів соціального захисту (фізичне насильство в родині над жінками, сексуальне та фізичне скривдження дітей), так і програм необхідної допомоги жертвам цих психотравматичних подій, у яких розвинулися симптоми ПТСР. Існує певний міф щодо ПТСР, який пов'язує цей розлад лише з певними «катастрофічними» подіями, як-от наслідки АТО, війна і т. п. Попри те, що такого роду події є теж без сумніву психотравматичними і потерпілим від них потрібна належна допомога, найбільша кількість осіб з ПТСР – це люди, які потерпають від випадків насильства, скоєного людиною людині: скривдження дітей, згвалтування, родинне насильство тощо. Велика кількість таких осіб страждають як від насильства, так і від ПТСР мовчки. Травма часто пов'язана із беззахисністю, нерівністю позицій сили (як жінка, що боїться заявити у міліцію на чоловіка, який її б'є, чи діти, залякані своїми кривдниками). Тому вирішення проблем із психотравмою полягає не тільки у розвитку в Україні якісної мережі охорони психічного здоров'я, навчання фахівців-психотерапевтів новітнім методам допомоги, але й у широкій роботі в суспільстві над зміною вкорінених стереотипів, розвитком системи соціального захисту(зокрема, від насильства в родині), широкої психоедукації суспільства. Нам важливо також усвідомити й інтегрувати на рівні національної пам'яті наші історичні травми. Бо те, як ми часом намагаємося уникати/приховувати їх, призводить до тих самих «дисоціативних бар'єрів», але вже у нашій суспільній свідомості, і до тих проблем, які маємо у нашій ментальності, – страх, недовіра, жадібність, ,



низька самооцінка тощо. Ми повинні більше знати про травму, ПТСР і шляхи зцілення, бо, на жаль, травма є частиною життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания.-М.: 1984.
2. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности.Изд.3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2009.-336с. (Из наследия Л.П. Гримак)
3. Китаев – Смык Л.А. Психологическая антропология стресса.- М.: Академический Проект,2009.-943с. - (Технологии психологии).
4. Мазур Е.С. Гельфанд В.Б. Качалов П.В. Смысловая регуляция переживаний у пострадавших при землетрясении в Армении// Психологический журнал. М.: 1992.№2.
5. Погодин И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты: учеб.

***Гетьман Тетяна Олександрівна***

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (м. Ніжин)*

### **ДО ПИТАННЯ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗІ ЗДОРОВ'ЯМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Здоров'я закладається з дитинства, будь-яке відхилення у розвитку організму, будь-яка хвороба відбиваються в подальшому на стані здоров'я дорослої людини. Зважаючи на це, одним з головних завдань всіх без винятку інституцій і закладів, що мають відношення до підростаючого покоління, стає збереження, розвиток і зміцнення здоров'я дітей

Особливо актуальною ця вимога є по відношенню до початкової школи, адже молодший шкільний вік охоплює такий проміжок перебування дитини в школі, коли зростаюча людина найбільш чутлива і відкрита до оточення, а нове шкільне середовище здійснює особливий вплив на її здоров'я.

Входження України у європейський і світовий освітній простір вимагає проведення модернізації змісту освіти в контексті її відповідності сучасним потребам. Тому реформа освіти орієнтована на те, щоб випустити зі школи всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. Концепція «Нова українська школа» вимагає оновлення змісту освіти та введення компетентнісного підходу в школі. Вже з 2016/2017 навчального року в рамках реформи проведено розвантаження і модернізацію навчальних програм 1–4 класів, оскільки у

зв'язку з навантаженням у дітей погіршилося здоров'я. Це одна з причин, чому вирішили розвантажити шкільну програму. Учасники проекту керувалися аналітичними матеріалами МОЗ й Інституту гігієни та медичної екології ім. Марзєєва НАМН України. За даними статистичної звітності МОЗ України, за останні сім років захворюваність дітей віком від 7 до 14 років зросла більш як на 20 %. Дані МОЗ і Інституту показують, що є пряма залежність між погіршенням здоров'я дітей, зниженням їхньої фізичної активності та збільшенням кількості уроків і навантаженням у школах, яке не відповідає ні санітарним нормам, ні здоровому глузду. [1].

Життя та діяльність підростаючого покоління в сучасних умовах пов'язане з впливом на нього чинників різного походження, які, поєднуючись, згубно позначаються на стані його здоров'я. Комплексна і тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших чинників зумовлює певні зміни у функціонуванні систем організму особистості, призводить до погіршення стану здоров'я.

Для успішного вирішення проблеми збереження здоров'я дітей необхідно визначити чинники, які його детермінують. Спеціальні дослідження А. Ф. Бойко, А. Я. Берегового дозволили виділити такі шкільні чинники ризику: стресова педагогічна тактика; інтенсифікація навчального процесу; невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям школярів; нераціональна організація навчальної діяльності; функціональна некомпетентність педагогів у питаннях охорони та зміцнення здоров'я; відсутність системи роботи із формування цінності здоров'я і здорового способу життя [ 2].

Основним видом діяльності школяра є навчання. Тому важливе значення має гігієнічне нормування навчального навантаження. При збільшенні навантаження виникає стан, пов'язаний із сильною перенапругою фізіологічних механізмів, що призводить до погіршення функціонального стану організму і як наслідок – виникає порушення здоров'я.

Основним критерієм психогігієнічної оцінки навчального навантаження є його відповідність функціональним можливостям організму дитини на кожному віковому етапі.

Педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб при відповідності навантаження віковим можливостям дітей забезпечувати правильний гармонійний розвиток [4].

Ми переконані, що тільки єдність вимог здорового способу життя в родині і в школі сприятиме формуванню у дитини свідомого ставлення до свого здоров'я. Цілющою силою може стати для нас свіже повітря, в якому міститься понад 20% кисню та інших елементів. Прохолодне свіже повітря є

засобом загартування та забезпечує міцний сон. Щоденні прогулянки в різні пори року, туристичні походи, відпочинок на лоні природи є обов'язковою умовою охорони та зміцнення здоров'я дитини.

Щоб уникнути, по можливості, проблем зі здоров'ям, необхідна спільна робота вчителя-класовода, психолога, батьків дітей молодшого шкільного віку. Для цього необхідно дотримуватись таких механізмів формування повноцінного здоров'я: дотримання санітарно-гігієнічних умов; перебування на свіжому повітрі; помірність у їжі; свідоме ставлення до рухової активності.

На основі аналізу літературних джерел та даних експериментального дослідження, ми створили модель комплексної програми профілактики, збереження та зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку, в якій обґрунтовуються основні психологічні чинники та необхідні форми роботи, що забезпечать збереження та позитивну динаміку здоров'я молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи.

Ключовим методом програми психологічного супроводу став тренінг, який передбачав проведення корекційно-розвивальних занять з дітьми третього класу, оскільки за віковими характеристиками вони вже готові до групової роботи, а впродовж 4 класу зможуть закріпити і розвинути набуті навички. Враховуючи важливість для збереження та зміцнення фізичного здоров'я дітей доцільне проведення вправ, спрямованих на моторний розвиток дітей. Ми, співпрацюючи з учителями фізкультури, розробили комплекс оздоровчих вправ, серед них рухливо-пізнавальні ігри, які містять особливий оздоровчий потенціал. Зокрема, гігієнічне значення таких ігор полягає в тому, що покращується емоційний стан організму; вони є найкращим засобом активного відпочинку; служать для профілактики гіподинамії. Оздоровча функція визначається тим, що такі ігри формують правильну осанку та рухові стереотипи; служать прикладом оптимального рухового режиму; дають знання про здоровий спосіб життя. [3].

Сьогодні надзвичайно актуальним є усвідомлення працівниками освітніх закладів того, що дитина – це найбільша цінність, а школа є тим соціальним інститутом, що дає змогу забезпечити вплив психологічних чинників, які сприятимуть збереженню здоров'я молодшого школяра, розкриттю та реалізації його внутрішнього потенціалу.

#### **Список використаних джерел**

1. Беззуб І. Реформа середньої освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuviar.gov.ua>
2. Береговой Я. А. Классно-урочная система, или как учиться и учить?/ Я. А. Береговой // Педагогика толерантности. – 1998. - №1. – С.29-81.

3. Гетьман Т. О. Профілактика, збереження та зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку: методичні матеріали до практичних занять з "Вікової та педагогічної психології" / Тетяна Олександрівна Гетьман. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 95 с.
4. Коцур Н.І., Гармаш Л.С. Психогігієна: навчальний посібник. – Чернівці: Книги-XXI, 2005. – 380 с. – С.107-108.

*Гюльяр Олена Василівна,  
студентка 3 курсу спеціальності «Психологія»  
Інституту післядипломної освіти  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
Науковий керівник: Білоус Олександр Вікторович,  
кандидат психологічних наук, доцент (м.Київ)*

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТОСТІ**

Механізми психологічного захисту функціонують в повсякденній життєдіяльності особистості і, часто, залишаються при цьому, непоміченими ні для самої особистості ні для її партнерів по взаємодії. Саме тому, психологічний захист є суперечливою властивістю у структурі особистості, оскільки, одночасно, сприяє стабілізації особистості й дезорганізує її поведінку.

Як правило, при описі феномена психологічного захисту аналіз розпочинають з психоаналітичної традиції [3], хоча більшість «психологічних механізмів, що пов'язуються з психоаналізом можна знайти більш-менш сформульованими в роботах філософів як попередників З. Фрейда, так і його сучасників» [4].

На сьогодні поняття психологічного захисту вийшло за рамки психоаналізу і "набуло істотного значення в різних напрямках психології та психотерапії" [6].

У психотерапевтичній енциклопедії [4] психологічний захист визначається як спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Таке розуміння відображає функціональне призначення механізмів захисту – охорона сфери свідомості від негативних, травмуючих особистість переживань, хоча й не прояснює змісту психологічного захисту. Частина авторів [6] розглядає феномен «захисних механізмів» занадто широко, тобто як будь-яку поведінку, що усуває психологічний дискомфорт.

Більшість дослідників під метою психологічного розуміє необхідність внутрішньо психологічної адаптації (Ф.В. Березін), яка полягає в подоланні або запобіганні дискомфортичних когнітивних (Л. Фестінгер, Х. Гжеголовская) і афективних (А. Фрейд, Р. Плутчик) станів. При цьому, розглядається певна міра дискомфорту (від почуття занепокоєння (В.А. Ташликов) до втрати цілісності свідомості (В.С. Ротенберг).

В. Райх, у своїй концепції захисних механізмів, зробив акцент на хронічних енергетичних блокуваннях, які відбуваються з особистістю на фізичному рівні, назвавши ці захисні механізми "бронєю характеру" – хронічне м'язове напруження, що ізолює людину від неприємних емоцій. "М'язова броня", тобто фізичне вираження психологічного захисту, перешкоджає вільному переміщенню енергії вгору і вниз по тілу, що призводить до емоційної напруги й неврозу. Згідно А. Лоуен, невротики більшу частину енергії витрачають на включення механізмів психологічного захисту (в формі м'язової блокади), основна мета яких – позбавити себе від травмуючих думок, почуттів і зовнішніх подій. У теоретичних постулатах транзактного аналізу [1] констатується, що людині притаманні кілька базальних потреб: потреба визнання, структурний і сенсорний голод, які пов'язані з необхідністю уникати гострого дефіциту сенсорних і емоційних стимулів, так як такий дефіцит веде до біологічного виродження.

Отже, психологічний захист як феномен, що стоїть на межі свідомого і несвідомого, норми і патології, не має чітких понятійних меж і є предметом наукового інтересу не тільки на рівні особистості, а й на рівні біологічних основ функціонування психіки [1; 3; 6]. Проте, частіше зустрічаються окремі згадки психологічного захисту, опису окремих його форм і видів, спроби включити явище захисту в обговорення інших категорій психології, таких як адаптація, невроз, несвідоме, в той час, як більш-менш систематизовані дослідження захисних явищ особистості представлені мінімально. Такий стан справ зумовлений як недостатньою визначеністю наукового статусу психологічного захисту, так і відсутністю надійних експериментальних методів його вивчення.

У традиційному контексті психологічний захист розглядається як внутрішньо особистісний феномен, який є надбанням однієї особистості і "обслуговує" саме цю особистість. Однак, у прикладних і соціально-психологічних дослідженнях, рідше в роботах з психології особистості зустрічається і більш широке розуміння аналізованого феномену [6]. Так, В.В. Столін вказує на виявлення феноменів, "функціонально тотожних захисним процесам, проте, які мають інтерперсональну природу". Він об'єднує їх поняттям "міжперсональні захисти", однак не дає точного

уявлення про ці механізми. Р. Лайн посилається на захисти міжособистісного характеру у сфері сімейного спілкування; А.У. Хараш у груповій психологічній роботі, а Ю. Б. Захарова досліджує моделі психологічного захисту на рівні міжгрупової взаємодії; Р. Фішер і У. Юрі, розглядають використання захисних механізмів в ході переговорів, визначають їх як недопущення нанесення шкоди з боку партнерів по переговорах.

Перенесення проблеми психологічного захисту в область міжособистісного і міжгрупового функціонування вимагає не тільки зміни ракурсу бачення цього явища, а й нових концептуальних позицій, що дозволяють зберегти спадкоємність традиційного і оновленого поглядів. Спроба закласти теоретичний фундамент в основу міжособистісних захистів представлена в роботі Е.Л. Доценко [2], яка є також розширеним трактуванням феномена психологічного захисту.

Як одна з найбільш опрацьованих і повних концепцій психологічного захисту може розглядатися структурна теорія Р. Плутчика, зміст якої детально описано вітчизняними психологами [5]. Концепція пропонує достатньо вичерпне теоретичне обґрунтування зародження і функціонування захисних механізмів, дає нову підставу для класифікації останніх і простежує зв'язок між окремими видами захистів і типами клінічної патології і асоціальної поведінки. Автор пропонує експериментальний метод дослідження деяких (основних, з його точки зору) механізмів психологічного захисту. Розроблений вченим діагностичний інструмент зручний у використанні для різних соціальних і вікових груп, що значно розширює можливості вивчення механізмів психологічного захисту в області наукових досліджень і індивідуального консультування. Тому ми й використали його у нашому емпіричному дослідженні, результати якого будуть представлені у наступних наших роботах.

#### **Список використаних джерел**

1. Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия./Э. Берн. [Пер. с англ.] - Спб., изд-во "Братство", 1992. – 224 с.
2. Доценко Е.Л. Механизмы психологической защиты от манипулятивного воздействия/Е. Л. Доценко: Дисс. на соиск учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1993. – 162 с.
3. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К.Роджерса/В. И. Журбин // Вопр. психологии, 1990, № 4, С.14-21.
4. Карвасарский Б.Д. (общая редакция) Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.

5. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи: Изд. “Талант”, 1996. – 144 с.
6. Стойков И.Д. Анализ защитных проявлений личности: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1986. – 160 с.

***Зайчикова Тетяна Вікторівна,***  
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної*  
*психології та психотерапії НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

## **ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК УМОВА ДЕМОКРАТИЧНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

Проблема психологічного здоров'я працівників організацій є дуже актуальною проблемою на сьогоднішній день. Жорстка конкуренція і боротьба за виживання, які простежуються в роботі більшості організацій, нестабільність соціально-економічних умов розвитку у суспільстві сприяють постійному зростанню загальної кількості стресів, з якими стикається працівник будь-якої організації. Більшість власників організацій свідомо йдуть шляхом «оновлення крові» серед працівників, тобто ставлять робітника у надмірно стресогенні умови праці, «відпрацьовують» його, а коли він вже не здатний давати таких же показників як раніше – звільняють його і набирають інших працівників. Такий стан справ безумовно не сприяє демократизації суспільства. Але більшість організацій у своїй роботі, на жаль, не в першу чергу керуються принципами гуманізму та демократії. Найголовніший принцип існування багатьох організацій – принцип економічної вигоди. Можна було б сказати, що з цим нічого не вдієш і єдине, що можна зробити – це вчити працівників виживати в умовах жорсткої конкуренції. Але останнім часом все голосніше звучать дослідження спеціалістів з різних галузей наук – економіки, психології, соціології тощо, які доводять, що людський ресурс є чи не найбільш ваговою складовою економічного благополуччя та розвитку організації. Без психологічного здоров'я, комфорту, дотримання демократичних, гуманістичних норм взаємодії з працівниками організацій – неможлива економічна стабільність та розвиток жодної організації. А отже, економічно вигідним є зменшення кількості та інтенсивності стресів в організації, підвищення уваги до емоційного благополуччя працівників.

Для того, щоб найбільш ефективно проводити профілактику професійних стресів в організації необхідно знати сутність стресу та його основні детермінанти виникнення. Стрес є невід'ємною частинкою людського буття і саме надмірний стрес утворює проблеми для працівників та організацій. Знижуючи ефективність роботи працівника, надмірний стрес багато коштує організаціям. Більшість проблем співробітників, які відображаються як на результатах їх праці, так і на їх здоров'ї та самопочутті, є наслідком психологічного стресу. Стрес прямо та опосередковано збільшує затрати на досягнення цілей в організації, знижує якість життя для великої кількості її співробітників.

Стрес може бути викликаний факторами, що пов'язані з особистим життям та факторами, що пов'язані з роботою.

*Фактори, пов'язані з особистим життям.* На життєвому шляху нас очікує багато перешкод, що здатні викликати стрес. У більшості своїй вони є невід'ємною частиною нашого життя, тому уникнути їх просто неможливо, але необхідно вміти долати наслідки надмірного стресу.

Отриманні у результаті багатьох досліджень дані свідчать про певний зв'язок між стресом та початком розвитку різних захворювань. Вони дозволяють зробити висновок про те, що стрес може бути одним з важливих факторів нашого повсякденного життя, що сприяє виникненню різних психічних відхилень та психоемоційних захворювань [1; 4; 10; 13].

Індивідуальна стресостійкість визначається у значній мірі особистісними особливостями людини, її вмінням взяти на себе відповідальність за ситуацію, що склалася. У стані стресу виникає перерозподіл резервів організму. Вирішення головної задачі забезпечується за рахунок другорядних задач. Нерідко у тяжкій стресовій ситуації людина веде себе стримано, повністю контролює свій психічний стан, приймає точні рішення, однак при цьому її адаптаційний резерв знижується, разом з тим підвищується ризик виникнення у неї різних захворювань.

Деякі психологи зазначають, що великі проблеми ми переживаємо досить добре, увагу слід звертати на менш драматичні стресори. Денна марнота, буденність, дріб'язкові життєві неприємності дошкуляють значно більше: неуважний сусід, погана погода, поганий рух транспорту, загублені ключі, підвищення цін на хліб, випадання зубної пломби тощо. При цьому дріб'язкові неприємності, за рахунок своєї постійної дії, виявляються більш серйозними стресорами ніж великі кризи [2; 5; 9].

Більшість дослідників вважають, що люди наділені значними здібностями протистояти сильному, але короткочасному стресу. Справжня проблема постає тоді, коли стрес стає нескінченим: життя з батьками-



тиранами, ненависна робота, расова дискримінація, переслідування через національну приналежність, релігійні переконання, стать, вік, відчуття знаходження у пастці, в ситуації, якої неможливо уникнути [7; 14].

Американський вчений Вейт описав вісім основних стресогенних ситуацій: 1) необхідність прискореної переробки інформації; 2) шкідливе оточення; 3) усвідомлена загроза; 4) порушення фізіологічних функцій (можливо, як результат безсоння, хвороби); 5) ізоляція; 6) ув'язнення; 7) остракізм (вигнання і переслідування); 8) групове не прийняття.

Шведська дослідниця Франкен Хайдер додала до цього списку відсутність контролю над подіями, безсилля, неможливість змінити ситуацію, необхідність прийняття особливо відповідальних рішень та неготовність до постійних, швидких змін.

Тривалий стрес є дуже шкідливим. Людина може роками терпіти труднощі, якщо відчуває здатність впливати на ситуацію або принаймні передбачити її. І зовсім інша річ, коли людина відчуває себе безпорадною, безсилою. Наприклад, ви не можете контролювати стресову ситуацію екзамену, але завжди можете її передбачити і заздалегідь приготуватися. Якщо люди знають, що їх чекають труднощі, вони можуть вжити заходів, щоб подолати стрес.

Інший підхід до шкідливості стресу полягає у розумінні стресорів як очевидних загроз нашим ресурсам. Ресурси – це такі речі, особистісні характеристики, умови, джерела енергії, які ми цінуємо, бережемо, яких дотримуємось. Коли яка-небудь подія (стресор) загрожує нашому статусу, економічній стабільності, близьким людям, власності, тобто якимось ресурсам, то як наслідок виникає стрес. Стрес може бути результатом нашої неспроможності набути нових ресурсів.

Деякі життєві ситуації, що викликали стрес можна передбачити. Наприклад, зміну фаз розвитку та становлення сім'ї чи біологічно зумовлені зміни у організмі, характерні для кожного з нас. Інші ситуації несподівані та непередбачувані (нещасні випадки, природні катаклізми, смерть близької людини тощо). Часто дуже стресовими є ситуації зумовлені поведінкою людини, прийняттям відповідальних рішень, певним ходом подій (розлучення, зміна місця праці чи місця мешкання тощо). Кожна з таких ситуацій здатна викликати душевний дискомфорт.

*Організаційні фактори стресу.* Серед факторів, що викликають стрес у працівників організацій можна назвати такі: фактори стресу поза організацією; групові фактори стресу; фактори стресу, пов'язані з організацією.

*Фактори стресу поза організацією.* Стрес на роботі не можна обмежувати подіями та умовами, що мають місце на робочому місці. Будь-яка організація є відкритою соціальною системою, і на її елементи – працівників – звичайно діють зовнішні фактори, такі як зміни в суспільстві, економічні і фінансові умови, зміни в особистому житті (сімейні проблеми, старіння, смерть близького родича, народження дитини тощо).

Так, можна сказати, що незадовільний фінансовий стан може змушувати людей брати додаткову роботу, в результаті чого скорочується час відпочинку і посилюється стрес. Серйозним фактором стресу працівників є і сімейні кризи. Дуже часто у сім'ї, де працюють обидва з подружжя, стрес одного з членів сім'ї розповсюджується на інших.

*Групові фактори стресу.* До групових факторів стресу можна насамперед віднести такі, як:

1) відсутність групової згуртованості – відсутність можливості для працівника почувати себе членом колективу внаслідок різних факторів: специфіки робочого місця; із-за того, що керівник не допускає, чи обмежує цю можливість; або тому, що інші члени групи не приймають його в свої ряди тощо – може виявитися джерелом сильного стресу.

2) наявність внутрішньоособистісних, міжособистих і внутригрупових конфліктів – наявність серйозних протиріч або несумісність окремих характеристик особистості працівника, наприклад, його особистісних цілей, цінностей, з цінностями групи, де він повинен постійно працювати, знаходитись, спілкуватися, взаємодіяти. Це також є серйозним стресогенним фактором.

*Фактори стресу, що пов'язані з організацією.* Причини стресу, які пов'язані з професійною діяльністю в організації досліджуються вже тривалий час, і перелік потенційних факторів, що можуть викликати стрес, досить довгий. У ньому можна знайти фізичні фактори, які перетворюють робоче місце у вороже середовище (підвищена температура, шум, багатолюдність тощо), а також велику кількість психосоціальних факторів, обумовлених конкретною комбінацією трудових, організаційних і соціальних особливостей робочого місця. До найбільш впливових стресорів, що пов'язані з виробничим середовищем, можна віднести: невпевненість у завтрашньому дні; неможливість впливати на свою роботу; характер виконуваної роботи; ставлення працівника до своєї роботи; рольова двозначність та рольовий конфлікт; специфічна організаційна структура (наприклад, структура організації, яка пропонує двостороннє керування); стресогенний стиль управління; тиск робочого графіка; перевантаження чи занадто велике робоче навантаження, що унеможливорює вчасне закінчення

роботи. Стрес може виникнути також і в результаті інших факторів, наприклад, поганих побутових умов, відхилень у температурі приміщення, поганого освітлення чи надмірного шуму тощо. Неправильні співвідношення між повноваженнями і відповідальністю, погані канали обміну інформацією в організації і необґрунтовані вимоги співробітників один до одного теж можуть викликати стрес.

Всі вищевказані умови є потенційними стресорами а не факторами, які автоматично викликають стрес. Реакції на ці стресогенні фактори індивідуальні. На чутливість (сенситивність) або стресостійкість (толерантність) впливає ряд ситуативних і особистісних змінних [3; 6; 11; 12].

Отже, ми розглянули основні детермінанти стресу, які можуть заважати ефективній роботі працівників в організації. Дуже важливим є усвідомлення того, наскільки необхідним для ефективної роботи всієї організації є підтримання психологічного здоров'я кожного працівника, розуміння його значущості і цінності, усвідомлення необхідності задоволення його потреб та прагнень. За власне психологічне благополуччя теж необхідно боротися, бути уважними до власних психологічних потреб. І першими, хто повинен працівникам прийти на допомогу – це вони самі. Бо дуже часто ми самі нехтуємо власним психологічним здоров'ям і дозволяємо загнати себе у «глухий кут». Робота щодо профілактики та подолання стресів на робочому місці та підтримки психологічного комфорту працівників організацій повинна проводитись на двох рівнях – на рівні особистості та на рівні організації. Усвідомлення керівниками організацій того факту, що від емоційного благополуччя працівників напряду залежить ефективність діяльності організації, сприятиме гармонійному розвитку як кожного працівника, так і організації в цілому. А гуманізація та демократизація стосунків у колективі буде йти не у розріз, а поряд із економічним розвитком організації. Тільки таке поєднання дасть можливість забезпечувати психологічне здоров'я працівників організацій.

### **Список використаних джерел**

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.
3. Васильев В. Н. Здоровье и стресс. – М.: Знание, 1991. – 160 с.

4. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. – 8-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2000. – С. 238–275.
5. Гинзбург М. Стрессменеджмент // Инструменты развития бизнеса: Тренинг и консалтинг: Сост. Л.Кроль, Е Пруткова. – М: Независимая фирма «Класс», 2001. – С. 154–170.
6. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
7. Гринберг Дж. Управление стрессом. – 7-е изд. – СПб: Питер, 2002.– 496 с.
8. Муаммар Аль-Каддафи. Зеленая Книга. – 1979.
9. Aveline, M. Occupational stress and performance in mental health workers. Current Opinion in Psychiatry, 8, 1998, pp. 73–75.
10. Burke, R. J. & Richardsen, A. M. Stress, burnout and health. London: CRC Press, 1999, pp. 121–145.
11. De Jonge, J., Schaufeli, W. B. Job characteristics and employee well-being: A test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling // J. of Organizational Behavior. 1998. V. 19 (4). P. 387–407.
12. McGrath, A., Reid, N. Boore, J. Occupational stress in nursing // International J. of Nursing Studies. 1989. V. 26 (4). P. 343–358.
13. Swanson, V., Power, K. G., Simpson, R. J. Occupational stress and family life: A compararison of mate and femate doctors // J. of Occupational and Organizational Psychology. 1998. V. 71 (3). P. 237–260.
14. Vlasta, V. V. Coping with occupational stress // Mental health care of helpers. Zagreb, 2002, pp. 41–44.

*Збродська Ірина Григорівна,  
аспірантка кафедри психології  
факультету філософської освіти і науки  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова  
(м.Київ)*

## СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВОЛОНТЕРІВ УКРАЇНИ

Становище, в якому перебуває Україна впродовж останніх чотирьох років кидає виклик суспільству до консолідації та реформації, зумовлює необхідність активних дій кожної особистості. Частина суспільства відгукнулась на цей виклик в момент соціально-політичної кризи, що було виражене у новій хвилі волонтерського руху, яка піднялась під час революції Гідності і стала індикатором трансформації свідомості українського суспільства.

Термін «волонтер» перекладається з англійської як «доброволець», а з латинської – як «воля» або «бажання», тобто це особа, яка прагне добровільно допомагати іншим. В ст. 7 Закону України “Про волонтерську діяльність” дається наступне визначення: “Волонтер – фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги” [2].

Волонтерський рух розвивається по всьому світу, мільйони осіб дорослого населення так чи інакше задіяні у волонтерській діяльності. Як зазначає Г.О. Крапівіна “в Сполучених Штатах кількість волонтерів складає близько 60 % серед жінок, що присвячують цьому роду діяльності в середньому 3,4 год. на тиждень, і близько 50 % серед чоловіків, що займаються волонтерською роботою 3,6 год. на тиждень. Канадці посвячують в середньому 191 год. на рік праці волонтерами, що є еквівалентом 578 000 робочим місцям з повною зайнятістю. В Ірландії близько 33 % дорослого населення є волонтерами. 19 % дорослого населення Франції брало участь у акціях волонтерських організацій (з них 60 % регулярно), віддаючи волонтерській діяльності більше 20 год. на місяць. Кожен третій німець (22 млн. осіб) є волонтером та присвячує праці в волонтерських асоціаціях, проектах і групах взаємодопомоги більш, ніж 15 год. на місяць” [3].

В Україні волонтерський рух почав свій розвиток у 90-х роках минулого століття, а найпершою волонтерською організацією став “Телефон довіри” [4].

У своїй аналітичній доповіді Д.М. Горелов і О.А. Корнієвський зазначають, що “згідно із даними дослідження “Волонтерський рух в Україні”, підготовленого українською дослідницькою кампанією GfK Ukraine на замовлення ООН в Україні, громадяни України надають великого значення волонтерському руху в розвитку суспільних процесів: 62% визнають роль волонтерів у змінах останнього року; 85% вважають, що

волонтерський рух допомагає зміцненню миру; 81% схильні вважати волонтерський рух обов'язковою складовою громадянського суспільства” [1, с.15].

Волонтерами можуть бути люди будь-якого віку, статі, соціального прошарку, з різною освітою чи професією. Вони виконують свою волонтерську діяльність за власною волею. Зазвичай це люди альтруїстичні, безкорисливі, гуманні, такі, що мають активну життєву позицію та бажання самовдосконалюватися і можуть працювати безкоштовно у державних та приватних організаціях соціального, медичного чи освітнього спрямування. Часто вагому частину свого часу, енергії, знань, досвіду волонтери витрачають на виконання діяльності, яка приносить користь іншим людям чи суспільству в цілому.

Найпоширеніші напрямки роботи волонтерів в Україні за останні чотири роки – це допомога армії, пошук сучасного обмундирування, технічних засобів, транспорту; допомога пораненим, збір коштів на лікування та реабілітацію; допомога ветеранам та демобілізованим з зони антитерористичної операції (далі – АТО); допомога внутрішньо переміщеним особам, забезпечення їх соціально-психологічних потреб, таких як пошук житла та роботи, інтегрування їх у суспільство; підтримка та координація потреб населення в зоні АТО та так званій «сірій» зоні; допомога сім'ям переселенців; допомога соціально незахищеним групам населення, благоустрій громадського простору та багато, багато іншого.

Як бачимо, волонтерська діяльність досить складна, має інтенсивне емоційне забарвлення та особливості контакту з травмованими особами, особливо в кризових ситуаціях, що призводить до виснаження, як емоційного, так і фізичного. Фахівці, які надають різного роду підтримку і допомогу іншим людям, мають справу з людським горем чи стражданнями, досить швидко можуть відчувати зміни в своєму психологічному стані, включаючи почуття суму, тривоги, переживання власної неспроможності, відсутність радості та неспроможність відволіктися чи відпочивати, почуття провини перед тими, хто знаходиться в більш скрутних умовах та ін., що впливають на їхній емоційний стан і професійну поведінку і призводять до емоційного вигорання.

Найголовнішими чинниками емоційного вигорання, на думку Х. Фрейденбергера, є: психологічна перевтома, коли вимоги (внутрішні і зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги, що з часом призводить до емоційного вигорання. Також на розвиток емоційного вигорання впливають особистісні риси, такі як емоційна нестійкість, боязкість,

підозрілість, схильність до почуття провини, імпульсивність, тривожність та ін. [5].

Існують додаткові організаційні (соціальні) стрес-фактори, які потенційно впливають на розвиток емоційного вигорання волонтерів, а саме: слабе або нестабільне фінансування громадських організацій (ГО), в яких вони працюють, що призводить до постійного пошук фінансових партнерів, часто, іноземних; недостатнє забезпечення матеріальної бази ГО, що накладає обмеження в роботі; відсутність законодавства стосовно діяльності ГО та слабка державна підтримка, що залишає невизначеність у роботі ГО та ін.

Отже, волонтерство за останні чотири роки стало потужним громадським рухом, який взяв на себе частину повноважень державних соціальних установ і несе його дотепер. Залученість громадян у волонтерську діяльність сприяє реалізації соціальних проектів, спрямованих на вирішення суспільних проблем, розбудові демократичної держави та підвищенню добробуту суспільства. Тому темою нашого емпіричного дослідження є вивчення феномену емоційного вигорання, розробка психологічного супроводу його попередження та профілактики у волонтерів, що дозволить надавати дієву психологічну допомогу цій категорії людей.

#### **Список використаних джерел**

1. Горелов Д.М. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики: аналіт. доп. [Електронний ресурс] / Д.М. Горелов, О.А. Корнієвський // К.: НІСД, 2015. – 36 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/volonter-697e4.pdf>
2. Закон України «Про волонтерську діяльність» [Електронний ресурс] // № 42, ст. 435. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
3. Крапівіна Г. О. Світовий волонтерський рух: стан і статус / Г. О. Крапівіна // Вісник економічної науки України. — 2012. — № 1. — С.73-76.].
4. Павлюк К.С. Інвестиції: практика та досвід №3 – 14/2015 стр. 87 -93 [http://www.investplan.com.ua/pdf/13-14\\_2015/23.pdf](http://www.investplan.com.ua/pdf/13-14_2015/23.pdf)
5. Freudenberger H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues, 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.

*Кашпур Юрій Михайлович,  
кандидат психологічних наук, в.о. доцента кафедри  
теоретичної та консультативної психології Національного  
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

*Андрющенко Наталія Ігорівна*  
*магістрант факультету психології Національного*  
*педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

## **АВТОРСЬКА АНКЕТА НА ВИЯВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ В КЛАСІ Є СОЦІАЛЬНО ІЗОЛЬОВАНИМИ**

Сучасний розвиток України характеризується стрімкими змінами усіх сфер життя та підштовхує до змін кожного громадянина, як складову держави. Пріоритетним у становленні громадянської позиції, соціальної активності та розвитку впевненості є підлітковий вік. У свою чергу, найважливішою проблемою даного етапу життя є спілкування з однолітками в колективі. Стосунки з друзями, однокласниками, товаришами визначають поведінку підлітка, сферу його діяльності, коло обов'язків, структуру системи цінностей, формують залежність від одних та вплив на інших однолітків.

Підлітковий вік – це час глобального розвитку особистісних якостей і соціальних установок. Для кожного підлітка важливо досягнути та утримувати високий статус у ієрархії стосунків у колективі, набути лідерського потенціалу.

Однак не кожен підліток через певні індивідуальні особливості має можливість стати лідером або мати високий статус у групі. Наявність в учнівському колективі підліткового віку школярів із статусом, що має негативне забарвлення викривляє ієрархію стосунків даного колективу та становить загрозу для подальшого розвитку учня, котрий є носієм низького статусу, його соціалізації, адаптації до умов навколишнього середовища.

Метою дослідження була оцінка стосунків малої соціальної групи (класу), виявлення соціально ізольованих підлітків.

«Ізольовані» - такі діти переживають «емоційний голод» у спілкуванні з однолітками, загострено сприймають життєві реалії, надто емоційно виражають своє ставлення до ровесників. «Ізольованими» стають з багатьох причин. Хтось часто хворіє, рідко ходить у навчальний заклад і учні не встигають звикнути до нього, та і сам він нікого не знає. До іншого таке ставлення виникає через фізичні вади, риси характеру, манери поведінки. Іноді подібне трапляється з дітьми які не мають навичок спілкування у групі, ігрових умінь. Якою б не була причина ізольованості наслідком її є неповноцінний соціальний розвиток.

Найпоширенішими методиками оцінки стосунків в групі були відібрані: Шкала самотності "UCLA" Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона; методика "Батьків оцінюють діти" (РОД), модифікація опитувальника



"Аналіз сімейних взаємин" (АСВ), що виконана І.А. Фурмановим і А.А. Алад'їним (І.А. Фурманов, А.А. Алад'їн, Н.В. Фурманова, 1999) [5].

Шкала самотності "UCLA" Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона є найбільш поширеною системою вимірювання самотності. Дана методика призначена для дослідження рівня суб'єктивного відчуття людиною своєї самотності.

Методика "Батьків оцінюють діти" (РОД) (модифікація опитувальника "Аналіз сімейного виховання" (АСВ), Е.Г.Ейдемільера, В.В.Юстицькіса, виконана І.А. Фурановим і А.А.Алад'їним) дозволяє визначити уявлення дитини про стиль сімейного виховання. Методика діагностує порушення сімейного виховання та їх причини.

Однак, на нашу думку, найбільш доцільною методикою виявлення підлітків, які в класі є соціально ізольованими є: експрес-діагностика рівня соціальної ізольованості особистості (Д. Рассел та М. Фергюссон) [4].

Дана методика пропонує розглянути ряд тверджень, послідовно оцінити кожне з точки зору частоти їх прояву у своєму житті за допомогою чотирьох варіантів відповідей: "часто" (3 бали), "інколи" (2 бали), "рідко" (1 бал), "ніколи" (0 балів). Запропоновані твердження не складні, не нав'язливі для підлітків.

Обробка результатів, за даною методикою досить проста – підрахувати бали та оцінити їх за шкалою.

Дослідження проводилось серед 25 учнів (10 дівчат та 15 хлопців) віком від 13 до 15 років, мало констатувальний характер, спрямовувалось на вивчення стану самотності та ізольованості підлітка в класі.

Дослідження проводилося у кілька етапів:

1. Конкретизація мети дослідження – полягав у вивченні літератури з проблеми, уточнення завдань дослідження, формулювання статистичних показників, які повинні бути розраховані;
2. Підготовчий – розробка питань, складання анкет;
3. Зведення отриманих даних – аналіз та узагальнення результатів, уточнення висновків.

У дослідженні було використано емпіричні методи, якісні методи математичної обробки даних та інтерпретації результатів дослідження.

У дослідженні на основі проведення анкетування було виділено три ступені ізольованості підлітків– низький, середній і високий.

У результаті обробки даних дослідження можна констатувати наступне: серед учнів, які брали участь у дослідженні, домінуючим є низький рівень ступеня соціальної ізольованості (52% респондентів), 40% респондентів мають середній рівень, а 8% – мають високий рівень соціальної

ізолюваності. Результати демонструють наявність в обробленому масиві інформації чітко вираженої загальної тенденції до середньо-низьких показників стану ізолюваності респондентів, учасників дослідження.

Дослідження рівнів соціальної ізолюваності підлітків констатує середньонизькі показники, що свідчить про достатньо активне налагодження міжособистісних взаємин і самовзаємин. І лише у 8% досліджуваних виявлено високий показник ізолюваності, і це, вважаємо за позитив, тобто тимчасовий стан душі особистості, що супроводжується самоаналізом, осмисленням буття, цінності життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку [Текст] : монографія / О.І.Власова. – К. : Київський університет, 2005. – 308 с.
2. Галецька І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації / І. Галецька // Вісник Львівського університету. Серія «Філософські науки». – 2003. – Вип. 5. – С. 433-442.
3. Гончарова О. Л. Диагностический инструментарий педагога-психолога / О. Л. Гончарова. – М. : PRONDO, 2015. – 160 с.
4. Коминко С. Б. Крайні методи психодіагностики [Текст] : навч. посібник / С. Б. Коминко, Г. В. Кучер. – Тернопіль : Карт-бланш, 2005. – 406 с.
5. [Оліфірович Н. І. Психологія сімейних криз / Н. І.Оліфірович, Т. А. Зінкевич-Куземкіна, Т. Ф. Велента. - СПб.: Речь. - 360 с., 2006](#)

***Кузікова Світлана Борисівна,***  
*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)*

#### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ**

Вікова криза – це відносно нетривалий період онтогенезу, який характеризується різкими психологічними змінами в сформованому ході

розвитку; знаменує собою розпад усталеної системи зв'язків і взаємовідносин людини з оточенням та побудову нової основи для нової форми життєдіяльності (Ф.Ю Василюк, Л.С. Виготський, Г.В. Іванченко, Т. М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Р. Мей, К. Юнг та ін.). Криза середнього віку, безумовно, є особистісною. В контексті теорій психічного розвитку ця особистісна криза досліджується в онтогенетичному плані. У зв'язку з цим криза розглядається як нормативна для розвитку зрілої особистості і має часову локалізацію (співвідноситься з кризою середини життя).

За допомогою методики дослідження особистісної ідентичності (Л. Б. Шнейдер) було виявлено, що 32,6% респондентів дорослого віку (35-45 років) із 40 залучених до експерименту осіб знаходяться на стадії мораторію. За даними дослідників, саме на цій стадії людина переживає кризу ідентичності. Також отримані дані показали, що майже у половини досліджуваних (45,7%) домінує дифузна ідентичність. Відтак у цих осіб на даний момент відсутні чіткі уявлення про себе, про власні ціннісні орієнтації та життя в цілому, що також може свідчити про життєву кризу.

Криза середнього віку (35-45 років) – довгостроковий емоційний стан, пов'язаний з переоцінкою свого досвіду в середньому дорослому (за класифікацією Джона Бромлея) віці, коли багато з можливостей, про які людина мріяла в дитинстві та юнацтві, вже безповоротно втрачені (або здаються втраченими), а наближення власної старості оцінюється як подія з цілком реальним терміном (а не «коли-небудь в майбутньому») [2; 3]. Проявами кризи можуть бути: перебування людини в стані депресії, переживання нею спустошеності, жалості до себе, відчуття несправедливості життя, відчуття загнаності, пастки кар'єри або шлюбу. До того ж, прояви кризи в цьому віці у більшості випадків обтяжуються погіршенням здоров'я, збільшенням маси тіла, зменшення фізичної привабливості, зниженням затребуваності з боку протилежної статі та ін. Означене приводить до негативних емоційних і поведінкових реакцій, таких як відмова від досягнутого (не дивлячись на його позитивну оцінку оточенням), втрата інтересу до багатьох, раніш значущих сторін життя; зміна кола референтних осіб; способів реагування тощо.

Нами вивчалася вираженість психологічної кризи та рівня психологічної стійкості респондентів за допомогою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) (С.В. Духновського). Отримані результати свідчать про наявність показників наближених до високих за шкалою «Реакція емоційного дисбалансу» («ЕД») у 31,4% осіб. Отже у цієї частини респондентів може спостерігатися легко виникаюча фрустрація, яка супроводжується нестійкістю рівня їх адаптації, а також накопиченням негативного емоційного досвіду. За шкалою «Песимістична реакція» («ПС») високі показники виявлені

у 22,9% осіб дорослого віку. Це говорить про те, що у цієї частини досліджуваних спостерігається похмура забарвлення їх сприймання, оцінок і суджень. За шкалою «Реакція негативного балансу» («НБ») у 40% респондентів були виявлені високі показники. У цих респондентів може спостерігатися раціональне «підведення життєвих підсумків», вони оцінюють свій пройдений шлях, визначають реальні перспективи існування, порівнюють позитивні й негативні моменти продовження своєї життєдіяльності. Нажаль, решта опитаних (60%) ставляться до життя, скоріш, ірраціонально. За шкалою «Реакція демобілізації» («ДМ») у 28,6% досліджуваних виявлені високі показники, що свідчить про наявність різких змін у взаємодії з оточенням: вони відмовляються від звичних контактів або ж значно обмежують їх. За шкалою «Реакція опозиції» («ОП») високі показники виявлені у 45,7% досліджуваних дорослого віку. Вони можуть мати екстрапунітивну позицію, підвищену агресивність, різкість негативних оцінок, які супроводжують їх діяльність. За шкалою «Реакція дезорганізації» («ДЗ») у 31,4% респондентів виявлені високі показники, що свідчить про наявність у них у найбільш вираженому вигляді соматовегетативних проявів (судинно-вегетативні кризи, порушення сну та ін.).

За шкалою методики «Психологічна стійкість» («ПС») у половини респондентів, а саме у 51,1% осіб, були виявлені високі та середні показники. Це свідчить про їх готовність долати перешкоди, впевненість у собі, незалежність, віру в свої сили. Але 48,9% респондентів мають низький (занижений) рівень психологічної стійкості. Вони значно потребують допомоги й довіри оточуючих, їх визнання, тобто залежать від їх думки, відчувають занепокоєння у більшості своїх життєвих ситуацій, бачать загрозу престижу, благополуччя, незалежно від того наскільки реальні причини.

Нами були також проведені методики «Індекс життєвого стилю» (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте) та копінг-тест Р. Лазаруса. Виявилось, що в ситуації життєвої кризи респонденти найчастіше використовують такі механізми психологічного захисту як «проекція» та «заперечення», а домінуючою копінг-стратегією є «втеча-уникнення», що не є достатньо ефективним.

Цікаву та корисну інформацію ми отримали шляхом проведення кореляційного аналізу отриманих даних, який показав наступне. На рівні статистичної значущості  $p=0.05$ : прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Копінг-тесту» Р. Лазаруса «дистанціювання» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «песимістична реакція» (.444\*\*). Це означає, що особи з високими показниками за фактором песимістична реакція долають власні негативні переживання за допомогою суб'єктивного зниження їх значущості та ступеня емоційної залученості в проблему; прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Копінг-тесту» Р. Лазаруса «самоконтроль» і шкалою

методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «психологічна стійкість» (.538\*\*). Це означає, що особи з високим рівнем психологічної стійкості долають негативні переживання шляхом цілеспрямованого приборкання і стримування емоцій, мінімізації їх впливу на оцінку ситуації і вибір стратегії поведінки, у них також високий контроль власної поведінки, прагнення до самовладання; прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Копінг-тесту» Р. Лазаруса «прийняття відповідальності» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «психологічна стійкість» (.469\*\*). Це означає, що особи, які визнають власну роль у виникненні проблеми і відповідальності за її рішення, мають високий рівень психологічної стійкості; прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Індекс життєвого стилю» «заміщення» і шкалами методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «реакція опозиції» (.443\*\*), «реакція дезорганізації» (.521\*\*). Це означає, що для осіб з високими показниками за факторами «реакція опозиції» та «реакція дезорганізації», характерним є механізм психологічного захисту заміщення.

Таким чином, отримані результати нашого емпіричного дослідження дозволили виокремити низку особливостей перебігу кризи середнього віку і акцентували необхідність психологічної допомоги особистості в цей період. Теоретичний аналіз і практичний досвід підтверджують валідність та ефективність запропонованих автором принципів саморозвитку особистості в процесі подолання нею життєвої кризи [1]. Наголосимо, що розробка ефективної технології пошуку свого шляху в змінених умовах життя (в кризі середнього віку) передбачає обов'язкові зміни в ціннісно-смысловій, потребово-мотиваційній та емоційно-вольовій сфері людини. Спілкування з професійним психологом здатне суттєво допомогти прискоренню самоідентифікації (становленню цілісного, суверенного Я) і реорієнтації [1] особистості в змінених умовах на її життєвому шляху.

#### **Список використаних джерел**

1. Кузікова С.Б Стратегії саморозвитку в життєвій кризі особистості: ресурсний підхід. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – С. 397-419.
2. Стайн М. В середині життя. Юнґіанський підхід = In Midlife: A Jungian perspective. – М.: Когито-Центр, 2009. – 160 с.
3. Холлис Дж. Перевал в середині путі: Как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни. – М.: Когито-Центр, 2013. – 206 с.

*Мищук Сергій Сергійович,  
директор представництва Міжрегіонального інституту  
Гештальт-терапії та Мистецтва у м. Вінниця та м. Хмельницький,  
навчаючий психотерапевт (м. Вінниця)*

## **ІГРОВІ ТІЛЕСНО-ДИНАМІЧНІ ВПРАВИ ТА ЇХ ОСНОВНІ ЕФЕКТИ У РОБОТІ З ПСИХОТРАВМОВАНИМИ ДІТЬМИ**

В період всесвітньої економічної, політичної і наукової кризи, а в нашій країні – ще й військового конфлікту, тема травматизації населення є більш ніж актуальною [1,2,3]. У сучасному суспільстві панують несприятливі тенденції, які прямо впливають на сприйняття людиною власного тіла, спотворюють свідомість та відбиваються на усій організації її життєвого простору. Такі тенденції пов'язані у першу чергу зі зміною сталості світу та швидкою динамікою різних життєвих процесів: протягом життя сучасна людина стикається з низкою соціальних, економічних, екологічних, світоглядних «переворотів», у які вона, переважно не маючи внутрішньої цілісності, «занурюється» зовсім не готовою. По-друге, зміщення уваги з реального середовища до віртуального, що все більше охоплює усі верстви населення, порушує природню рухову активність людини, спотворює сприйняття себе, створює звичку до недбалого способу проживання, вчить “нелюдського”, інструментального ставлення до власного тіла, а згодом і до стосунків з собою та оточенням. По-третє, сучасний спосіб життя не вимагає від людей об'єднання в групи і тілесного місцезнаходження в певному просторі. Створені всі умови для самотнього проживання життя і це призводить до втрати комунікативних здібностей у безпосередній взаємодії із залученням власного тіла та почуттів, глибоко порушує рівновагу закладену у нашій фізичній та психічній будові, та всі процеси суспільного формування і розвитку.

Наслідки порушення цілісного світосприйняття є особливо небезпечними для дітей. Вони спостерігаються і у загальній тенденції фізичного нездоров'я підростаючого покоління, і у значних порушеннях комунікації, і у втраті спонтанної адаптивної креативності (неможливість ставити перед собою мету і самостійно досягати результату), і у неможливості втілити власний життєвий сценарій тощо [2,3,4].

Отже, сучасні обставини є *травмівними* і можуть спричинити виникнення чи загострення *психотравм* у дітей [1]. Діти специфічно переживають травмівні обставини через відсутність навичок обговорення своїх почуттів, вікові особливості, сильне емоційне потрясіння. Наслідки ж

впливу надмірного стресу є помітними у емоційних, поведінкових проявах дітей та найчастіше представлені на *тілесному рівні*.

З огляду на це, з метою психологічної допомоги дітям у сучасних умовах, доречно застосовувати детально зважені і продумані тілесні вправи з ними. Саме з цією метою нами розроблена комплексна *авторська психотехніка «Сонячне зернятко»* [2]. Вона, ґрунтуючись на засадах тілесно зорієнтованої терапії, сучасного тренерсько-реабілітаційного підходу, традиціях слов'янських народів та надбаннях тибетських монахів, дозволяє легко, весело та ефективно опрацьовувати різноманітні психотравми та мати справу як із цілком здоровими дітьми, так і з тими, що зазнали несприятливого впливу кризових обставин. Техніка спрямована на розкриття вродженої здатності до руху, гнучкості, чутливості дитини як до себе, так і до інших; дозволяє поступово пропрацьовувати симптоми психотравм; навчає реагувати на будь-яку складну ситуацію вчасно та адекватно. Система рухових вправ, які застосовуються у «Сонячному зернятку» допомагають розблокувати *долаючу інтенцію* [2], відновити рівень довіри до власного тіла, повертають віру у власні можливості, налаштовують вміння керувати психоемоційними станами, відбудовують навички до утворення здорового соціального оточення, повертають натхнення до подолання викликів долі і дарують розслаблення та радість життя.

Техніка «Сонячне зернятко» заснована на принципах *системності та цілісності людини*, зокрема *тіла та психіки, душі та фізичного стану*. Вона базується на твердженнях про те, що: через тіло можна і потрібно впливати на внутрішній світ людини; рух — це основа життя; кожна людина має потребу у відчутті людського оточення, а саме: любові, прийняття, довіри, визнання, захищеності, дружньої уваги, радості і свободи самовиразу; розвиток всіх здібностей дитини, зокрема творчого, емоційного та логічного інтелекту, здатності опиратися стресу безпосередньо залежить від рівня його фізичного розвитку в ранньому віці.

Система ігрових тілесно-динамічних вправ побудована таким чином, щоби поступово сприяти формування відчуттів власних кордонів та зростанню довіри до себе, нарощенню психоемоційної витривалості та вмінню долати безпомічність у складних життєвих обставинах. В цілому, основним психотерапевтичним ефектом, який виникає у результаті застосування вправ є активація у дітей долаючої інтенції та зцілюючих переживань стосовно травмівних обставин. Умовно ми виділили декілька *груп* тілесно-динамічних вправ, які ми застосовували у роботі з психотравмованими дітьми: вправи, спрямовані на релаксацію, підготовку та розминку тіла (відчуття тіла); вправи, спрямовані на розвиток бережного

ставлення до власного тіла та психологічного простору та тіла і простору інших (відчуття психологічних кордонів власних та інших); вправи, спрямовані на розвиток довіри до себе та до інших, відчуття соціальної підтримки; вправи, спрямовані на розвиток психологічної витривалості, впевненості у власних силах; вправи, спрямовані на подолання навченої безпомічності, почуття безпорадності, що виникли у наслідок дії травмівних обставин; розвивальні вправи (психологічне навчання долаючій інтенції).

Таким чином, комплексна авторська техніка «Сонячне зернятко», що поєднує у собі тілесно зорієнтований підхід, системи оздоровчих практик давніх слов'ян та тибетських монахів є достатньо ефективною для реабілітації дітей, що потерпають від психотравмівних обставин. Вона вирішує низку актуальних завдань, які постали перед фахівцями у сучасних кризових умовах, в яких здійснюється психотерапевтична практика.

Система ігрових тілесно-динамічних вправ побудована таким чином, щоби поступово сприяти формування відчуттів власних кордонів та зростанню довіри до себе, нарощенню психоемоційної витривалості та вмінню долати безпомічність у складних життєвих обставинах. В цілому, основним психотерапевтичним ефектом, який виникає у результаті застосування вправ є активація у дітей *долаючої інтенції* та *цілюючих переживань* стосовно травмівних обставин.

### **Список використаних джерел**

1. Кісарчук З.Г., Омельченко Я.М. Специфіка перебігу кризових станів, психотравми та посттравматичного стресового розладу у дітей/ Зоя Кісарчук, Яніна Омельченко// Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І.М. Біла ... Г. П. Лазос ; за ред. З. Г. Кісарчук. – К. , 2016. – с.9-21;
2. Міщук С.С. Тілесна терапія як засіб опрацювання травм у свідомості дітей / Сергій Міщук// Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І.М. Біла ... Г. П. Лазос ; за ред. З. Г. Кісарчук. – К., 2016. – с.33-59;
3. Омельченко Я.М. Значення стосунків психотерапевта з дітьми, що перебувають у кризових обставинах через вимушене переселення/ Яніна Омельченко// Актуальні проблеми психології. Т.ІІІ: Консультативна психологія та психотерапія: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України/ За ред.. С.Д. Максименка. - Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Логос, 2015. – Вип.11. Консультативна психологія і психотерапія. – с. 52-73



4. Сергеева Л.С. Телесно-ориентированная психотерапия. Хрестоматия / Л. Сергеева, Спб. : СПБ РОФ «Практическая психотерапия», 2000. – 290 с.

*Медвідь Оксана Олександрівна,  
магістрант факультету психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова*

*Науковий керівник: Ставицька Світлана Олексіївна,  
доктор психологічних наук, професор  
НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

### **ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ**

Готовність до навчання в школі включає: фізіологічну, психологічну і соціальну або особистісну складові, які тісно взаємопов'язані між собою. Відповідно, недоліки у формуванні будь-якої з її сторін, так чи інакше, позначаються на успішності навчання в школі. Особливу проблему становить готовність до шкільного навчання гіперактивних дітей. Дитяча гіперактивність – поширений синдром, викликаний певними розладами нервової системи дитини внаслідок впливу несприятливих чинників: спадковість; здоров'я матері; ускладнена вагітність і пологи; дефіцит жирних кислот в організмі; вплив довкілля; неправильне харчування дитини; ускладнені стосунки у сім'ї та ін. [2; 3].

Головною проблемою гіперактивних дітей у школі є невідповідність їх інтелектуального розвитку рівню успішності [5]. Шкільну неуспішність гіперактивних дітей неправомірно було б відносити на рахунок їх розумової неповноцінності. Джерела гіперактивності слід шукати в певних порушеннях функціонування нервової системи. Залежно від міри ураження ретикулярної формації і порушень з боку прилеглих вищих відділів мозку виникають більш-менш виражені прояви рухової розгальмованості. Саме на моторному компоненті цього порушення і зосередили увагу вітчизняні дослідники, назвавши його гіпердинамічним синдромом або ж "синдром дефіциту уваги з гіперактивністю" [2, с.4-11].

У процесі емпіричного дослідження ми використовували ряд діагностичних методик, спрямованих на виявлення гіперактивності і на готовність до шкільного навчання [4; 5].

Загальна вибірка складалася з 80 досліджуваних дітей старшого дошкільного віку. Для діагностики гіперактивності дітей ми використали методику «Визначення емоційно-особистісних проблем дітей» (авт. П. Успенский), яка, включає в себе 5 критеріїв: інфантильна агресивність;

надактивність; порушення сну; труднощі в навчанні; агресивна поведінка. Кожен критерій містить певну кількість симптомів. Гіперактивність визначається при наявності у дитини 5-7 симптомів. Нами була також використана анкета для батьків, яка включала в себе 20 ознак імпульсивності; гіперактивність визначається при наявності у дитини 9-11 ознак імпульсивності.

За узагальненими результатами двох методик ми відібрали для подальшого дослідження готовності старших дошкільників до шкільного навчання дві групи дітей: група А складалася з 30 випробовуваних, які мають ознаки гіперактивності, з них 20 хлопчиків і 10 дівчаток; група Б, так само складалася з 30 осіб, з них 18 хлопчиків і 12 дівчаток, які не мають ознак гіперактивності.

Для вивчення готовності до шкільного навчання нами була використана комплексна програма, яка містить методики, спрямовані на виявлення психосоціальної зрілості, рівня розвитку аналітичного мислення й мови, а також здатності до довільної поведінки. Успішність виконання кожної з методик оцінюється в балах, загальний показник успішності роботи дитини за програмою оцінюється сумарним балом за всіма методиками.

Отримані, результати дослідження показують, що серед гіперактивних дошкільнят більше дітей з високим рівнем психосоціальної (шкільної зрілості) – 73%, порівняно з негіперактивними – 60%. Окрім того, в цій групі немає випробовуваних, умовно неготових до навчання в школі, а з відсутністю гіперактивності таких дітей 7%.

Розглянемо результати діагностики за методикою «Імітація написаного тексту», яким виявлялися особливості розвитку дрібної моторики кисті руки, рухової координації, що дозволяє прогнозувати успішність оволодіння навичками письма і малюнка та зробити орієнтовний висновок про розвиток у дитини здатності до саморегуляції і управління своєю поведінкою. За результатами методики неготових до навчання в школі немає; в обох групах дітей переважають дошкільнята з високим і середнім рівнями готовності до шкільного навчання. Однак, у групі А (гіперактивні діти – 87%) зрілих для шкільного навчання дошкільнят дещо більше, ніж в групі Б (не гіперактивні – 67%). Разом з тим, показники самоконтролю та розвиненої уваги вищі у дітей групи Б (не гіперактивні – 33%), порівняно з групою А – гіперактивні – 13%.

Для вивчення особливостей внутрішньої позиції школяра ми використовували бесіду (авт. Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков), в якій оцінювалися основні складові внутрішньої позиції школяра: орієнтація на зміст навчальної діяльності, орієнтація на зовнішні атрибути навчальної

діяльності та шкільного життя, орієнтація на позашкільні види діяльності та умови. Отримані результати показали, що майже половина випробовуваних обох груп орієнтуються на зміст навчальної діяльності. Відзначимо також, що в групі А (гіперактивні діти – 20%) більше випробовуваних, орієнтованих на позашкільні види діяльності та умови, порівняно з групою Б (негіперактивні діти – 13%). Також у групі Б (негіперактивні діти – 40%) більше орієнтованих на зовнішні атрибути навчальної діяльності та шкільного життя, порівняно з групою А (гіперактивні діти – 33%). За шкалою орієнтація на зміст навчальної діяльності відмінності не виявлено: в обох групах показник становить 47%.

У процесі діагностики мотивації навчання дошкільнят, ми виявили суттєві відмінності між групами піддослідних. Серед гіперактивних дітей значно переважають дошкільнята з ігровою мотивацією – 53% (порівняно з негіперактивними – 13%), а серед негіперактивних – з навчальною мотивацією, відповідно 53% і 13%. Це багато в чому пояснює наявність труднощів в адаптації до шкільного навчання гіперактивних дітей, а також невідповідність рівня їх інтелектуального розвитку (достатньо високий) та шкільної успішності (порівняно низька). Результати діагностики самооцінки дошкільників, показують, що серед гіперактивних дітей в основному переважають діти з дуже високою (14%) і високою (62%) самооцінкою. Серед негіперактивних дітей, переважають діти з середнім рівнем самооцінки (60%), тобто вони більш адекватно оцінюють свої сили і можливості. Тому в процесі шкільного навчання гіперактивні діти часто бувають розчаровані результатами навчання. Вони очікують високих оцінок, наймовірно вірять в свої сили, проте несформованість навчальної мотивації, а також дефіцит уваги заважають їм демонструвати високі успіхи в навчанні. Тому гіперактивні діти є групою ризику в плані формування шкільної дезадаптації, незважаючи на їх високі потенційні можливості.

Таким чином, наше припущення про існування певних особливостей готовності до школи гіперактивних дітей частково підтвердилося. Ми виявили значущі відмінності в рівні шкільної зрілості, навчальної мотивації та самооцінки гіперактивних і негіперактивних старших дошкільників.

### **Список використаних джерел**

1. Арцишевская И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду/ И. Л. Арцишевская. – М.: Книголюб, 2005. – 64с.
2. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях./ И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 96 с.

3. Викулов А. Д. Развитие физических способностей у детей. Книга для малышей и их родителей. Серия: Популярное пособие для родителей и педагогов./ А. Д. Викулов, И. М. Бутин. – Ярославль. Гринго. 1996. – 176 с.
4. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников/ Н. В. Елфимова [Текст] /Н.В. Елфимова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 109 с.
5. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе./ Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

**Отич Дарія Дмитрівна,**  
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології та психотерапії факультету психології НПУ імені М.П. Драгоманова*  
**Пишнюк Олена Володимирівна,**  
*магістр факультету психології НПУ імені М.П. Драгоманова (м.Київ)*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТАМИ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗВО**

Навчання у закладі вищої освіти передбачає переживання студентами великої кількості складних ситуацій у різних сферах їхнього життя. Вони можуть бути зумовлені як внутрішніми (особистісний та духовний розвиток, копінг-стратегії та ресурси) так і зовнішніми (стосунки в навчальній групі, економічні, політичні та соціальні обставини у державі) причинами. Водночас, існує певна специфіка переживання складних життєвих ситуацій студентами різних спеціальностей, які є спричиненими особливостями їхньої професійної підготовки.

У наукових дослідженнях переживання студентами складних життєвих ситуацій вивчаються у зв'язку з їхнім професійним становленням, особливостями переживання криз та міжособистісної взаємодії загалом (Б.Г.Ананьєв, Т.В. Бушуєва, Ж. П. Вірна, Н.О.Макарчук, Д. Д. Отич, Н.І.Пов'якель, З.А. Сивогракова, О. М. Юрасова та ін).

Однак, на сьогодні теоретичні дослідження специфіки переживання студентами складних життєвих ситуацій є не систематизованими, що зумовлюється складністю чинників їх виникнення та різноманітністю типів їх перебігу.

Тому метою нашого дослідження є теоретичний аналіз проблеми переживання складних життєвих ситуацій студентами.

У сучасній психологічній літературі немає чіткого визначення поняття складних життєвих ситуацій, оскільки воно включає в себе низку факторів впливу на особистість, яка характеризується розбалансованістю задач особистості з її можливостями, що як наслідок викликає стан психологічного напруження. В окремих випадках переживання складних життєвих ситуацій сприяє розвитку особистості та її соціалізації, коли відбувається зміни конструктивного характеру і спостерігається збалансованість із навколишнім середовищем.

Під складною життєвою ситуацією будемо розуміти порушення звичного способу життя людини, розбіжність між її потребами та можливістю щодо їх задоволення. Така ситуація характеризується впливом несприятливих чинників на людину чи довкілля, наслідки яких шкідливі для фізичного чи психічного здоров'я людини, порушують особистісну чи природну рівновагу, руйнують природні екологічні системи, називається складною. Переживаючи такі обставини, людина не може реалізувати внутрішні необхідності свого життя (потреби, прагнення, ціннісні орієнтації та ін.). Зовнішні і внутрішні умови, тип активності й специфічна життєва необхідність і є тими ознаками, за якими характеризуються основні типи складних ситуацій (стрес, фрустрація, конфлікт і криза) [2].

Більшість сучасних студентів відносься до юнацького та раннього дорослого віку. В цей час, як зазначив Б.Г. Ананьєв, відбувається активне становлення особистості. Освітній процес та його організація має значний вплив на психіку людини, відбувається її особистісний та професійний розвиток. Специфіка умов навчального процесу дає змогу студентам бути більш готовими до складних життєвих ситуацій, адже ті труднощі, що виникають за період навчання [1].

У період юнацтва також відбувається розвиток вольових та інтелектуальних особливостей особистості, специфіки міжособистісної взаємодії та усвідомлення своїх психічних станів, що у значній мірі визначає особливості переживання та успішність подолання складних життєвих ситуацій.

Ще одним специфічним чинником переживання складних життєвих ситуацій студентами є неспівпадіння їхніх прагнень та можливостей, що несуть за собою появу стресових станів. Однією з причин цього є відсутність потрібного досвіду та способів саморегуляції.

Під час навчання студенти стикаються із життєвими кризами, які пов'язані із не задоволенням обраною професією, неможливістю професійної реалізації, зміною соціально-економічних умов у суспільстві, розбіжністю між очікуваннями і професійною дійсністю та розчаруванні у своїх

можливостях. Значимим фактором, що спричиняє утворення кризових станів у студентському середовищі, може бути організація навчання. Студенти часто мотивують себе отримувати гарні оцінки, не беручи за ціль оволодіти необхідними знаннями, а прагнення до перфекціонізму може спричинити емоційне та психологічне перенавантаження [2]. Водночас, студент з часом усвідомлює, що навчання у ЗВО не дає йому прямих вказівок для подолання складних проблем. І, як наслідок, він усвідомлює хибність своїх уявлень та переконань, що спричиняє особистісні конфлікти та внутрішні протиріччя [3].

Міжособистісні конфлікти в студентському середовищі часто пов'язані з боротьбою за лідерство у групі, міжособистісною несумісністю, бар'єрами в спілкуванні, відмінностями в ціннісних та моральних установках [4]. Окрім того, нерідко виникають суперечності з викладачами, які значно впливають на успішність навчання та емоційний стан студентів.

На студентів одночасно впливають декілька стресових чинників, які полягають в перебудові звичного способу життя та період адаптації до навчання у ЗВО. Стресуючими факторами виступають також: надлишок інформації, відсутність її системності та здача іспитів. На сьогоднішній день вчені виділяють декілька видів стресу, що виникають у студентів: професійний, навчальний, екзаменаційний та емоційний. Специфіка стресового стану в студентів криється у професійній мотивації, що обумовлюється складністю переживання цих складних життєвих ситуацій.

Свою специфіку має також переживання студентами фрустрації. Це зумовлено рядом причин, які можна поділити на чотири групи: фізичні, біологічні, психологічні та соціокультурні. До фізичних можна віднести зміну проживання та звичного способу життя студента, а також – надмірні й нерівномірні навантаження. Біологічні причини включають в себе загальне самопочуття та здоров'я. Психологічними причинами є невпевненість особистості в собі та своїх можливостях, переживанню страху перед майбутнім та негативного минулого досвіду. Необхідність самому приймати відповідальні рішення та інші. Під соціокультурними розуміється невідповідність своїх цінностей, установок, норм та правил суспільним, перебудова картини світу тощо.

Отже, специфіка переживання труднощів студентами визначається психологічними особливостями їхнього віку, професійного навчання, зміни звичного середовища, самостійності у прийнятті рішень і відповідальності за них, а також соціально-психологічними особливостями взаємодії з викладачами та кліматом у студентській групі. Також, важливими чинниками виникнення складних життєвих ситуацій студентів є: інформаційне

перенавантаження, складна освітня система та організація навчального процесу.

### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоения знаний // Вестник высшей школы / Б.Г. Ананьев – М.: 1972. № 7 – 15 С.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
3. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации: Учебное пособие / Б.С. Волков – М.: Академический Проект, 2007. – 333с.
4. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Практична психологія конфлікту: навч. посіб. [ для студентів псих. спец.] // Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
5. Щербатых Ю. В. Психология успеха/ Ю. В. Щербатых – М.: Ексмо, 2004. – 560 с.

*Павлова Вікторія Петрівна,  
магістрант факультету психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова*

*Науковий керівник: Ставицька Світлана Олексіївна,  
доктор психологічних наук, професор  
НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

## **СИМПТОМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ЛІКАРІВ**

Проблематика стресів на роботі є міждисциплінарною і розглядається в різних науках: від фізіології і медицини до психології, соціології і політики. Це обумовлено, з одного боку, фізіологічними і психологічними механізмами стрес-реакцій, а з іншого – соціальним характером наслідків професійних стресів[4]. При цьому, перед представниками всіх наук постає завдання знайти ту оптимальну напругу у процесі професійної діяльності, яка забезпечить її високу ефективність й не призведе до небажаних наслідків у результаті тривалої нервово-психічної напруги.

Термін „професійне вигорання” пов'язаний з ім'ям американського психіатра Х. Дж. Фрейденбергера, який запропонував його для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами (пацієнтами) і перебувають в емоційно напруженій атмосфері при наданні професійної допомоги [5].

Професійне вигорання є феноменом певної особистісно-професійної деформації. Найчастіше в психологічній літературі деформація особистості

розглядається в професійному контексті та визначається як змінювання якостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування та поведінки). Професійне вигорання, загалом, негативно впливає на професійну діяльність і процеси спілкування, хоча, частково, його можна розглядати і як певний функціональний стереотип, що дозволяє людині дозувати та економічно використовувати енергетичні ресурси[2].

Синдром професійного вигорання охоплює, на сьогодні, різні галузі діяльності й, передусім, у системі «людина – людина». Фахівці, які працюють у згаданій системі, змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів (пацієнтів, вихованців, покупців та ін.), а тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що й зазнають підвищеного емоційного напруження. Ускладнює ситуацію, зокрема в Україні, також вплив соціально-економічних, політичних, військових та психологічних чинників, що негативно позначається на матеріальному становищі людей різних професій, зокрема лікарів, призводить до виснаження моральних та фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, так і самопочутті та стосунках з оточуючими, на успішності професійної діяльності загалом.

Синдром «професійного вигорання» є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Ознаками і симптомами вигорання є: зміни в емоційній, пізнавальній та поведінковій сферах, погіршення стану соматичного і психічного здоров'я.

Серед чинників, які провокують стресові розлади та призводять до професійного вигорання виділяють: зовнішні (особливості професійної діяльності – робочі перевантаження, дефіцит часу, значна тривалість робочого дня, дестабілізуюча організація діяльності, підвищена відповідальність за виконувани функції, несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності та ін.) і внутрішні (участь в ухваленні рішень, самостійність у роботі та індивідуальні характеристики самих професіоналів, що перешкоджають чи сприяють розвитку вказаного феномена – вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи, витривалість, локус контролю, самооцінка, тривожність, екстраверсія та ін).

З метою вивчення синдрому «професійного вигорання» нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 50 лікарів, що працюють в лікувальних установах міста Києва. Дослідження проводилося на початку робочої зміни перед виконанням планових операцій або планової госпіталізації хворих. Вікові групи досліджуваних: до 30 років – 24% опитаних, 30-40 років – 48% опитаних, більше 40 років – 28%. Групи



досліджуваних за стажем роботи: працюючі до 6 років – 18%, працюючі 6-14 років – 52%, працюючі 15 і більше років – 30%.

Дослідження наявності та рівня розвитку симптому «професійного вигорання» лікарів проводилося за методикою «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка [3], яка є комплексною і дає можливість системно проаналізувати міру вираженості дванадцяти симптомів синдрому «вигорання», враховуючи компоненти, до яких вони відносяться. Зокрема: «напруження» – переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; «загнаність у кут»; тривога і депресія; «резистенція» – неадекватне вибіркове емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків; «виснаження» – емоційний дефіцит; емоційне відчуження; особистісне відчуження; психосоматичні та психовегетативні порушення.

За результатами дослідження домінуючим компонентом у синдромі «професійного вигорання» лікарів є «резистенція», котра, на думку В.В.Бойка[1] характеризується згортанням професійних обов'язків, прагненням якомога менше часу витратити на виконання завдань згідно посади, зменшенням взаємодії з колегами та пацієнтами, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. Високий рівень розвитку цього компонента мають 56% опитаних; ще у 24% респондентів виявлено високий рівень розвитку «напруження», у 16% – такий компонент професійного вигорання як «загнаність у кут», а у 4% опитаних «виснаження».

Для діагностики особистісних якостей опитуваних лікарів використаний скорочений 16-факторний опитувальник Кеттелла [3]. Як свідчать результати дослідження, у більшості лікарів (58%) є ознаки внутрішнього особистісного конфлікту: з одного боку це довірливі люди, а з іншого жорсткі; з одного боку вони сумлінні і поступливі, а з іншого – імпульсивні та легковажні. Цей дисонанс викликаний суперечностями соціальних і психологічних чинників, особливо у молодих спеціалістів, що і спричиняє професійне вигорання.

У діяльності практичного психолога, яка спрямована на попередження та подолання наслідків синдрому „професійного вигорання” особистості можна виділити два основні напрямки: профілактичний та регулятивно-корекційний. Профілактичний – орієнтований на розвиток умінь та навичок запобігання виникненню стресових ситуацій у професійній діяльності, а також на усунення організаційних недоліків у функціонуванні установ, що виступають як стресори. Особливу увагу слід приділити молодим працівникам, які складають групу ризику виникнення синдрому

«професійного вигорання» як недостатньо адаптовані до реалій та вимог діяльності, що підтверджується результатами проведених досліджень.

Регулятивно-корекційний напрямок орієнтований на розвиток у суб'єкта діяльності умінь справлятися зі стресовими ситуаціями та навичок виходу із стресового стану оптимальними для особистості та оточуючих шляхом.

### **Список використаних джерел**

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других./ В. В. Бойко. – М., Информ. издат. Дом «Филин», 1996. – С. 210.
2. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии/ В. Е. Орел//Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76-97.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – С. 161-169.
4. Селье Г. Стресс без дистресса./Г. Селье. – М. Прогресс, 1979. – 124 с.
5. Freudenberger, H. J. (1974). Staffburn-out. ofSocialSciences. Vol. 30, no. 1, pp. 159–165.

***Пономаренко Тетяна Ігорівна,***

*магістрант факультету психології*

*Національний педагогічний університет*

*імені М.П.Драгоманова*

***Науковий керівник: Федоренко Алла Федорівна,***

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної*

*психології та психотерапії факультету психології*

*НПУ імені М.П. Драгоманова (м.Київ)*

### **ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

У підлітковому віці зростає потреба розуміння власного статусу у колективі ровесників та спілкування з однолітками. Тому в навчальній діяльності, поряд з пізнавальними завданнями, перед молоддю постають комунікативні завдання, вирішення яких передбачає орієнтування, планування дії спілкування, мовлення та зворотній зв'язок з метою ефективного спілкування з однолітками, а також запобігання виникнення та успішне розв'язання міжособистісних конфліктів[3].

Виникнення міжособистісних конфліктів у підлітків пов'язане не лише з характером стосунків, але й з їх станом у системі міжособистісних

стосунків. Для підлітків головними є їх відносини з друзями. Помітно малозначущою є роль сім'ї, різко зростає роль вільного спілкування. Найважливішою умовою задоволеності підлітків процесом спілкування є співпадання самооцінки особистості та оцінки її оточуючими. Якщо в дитини виникають труднощі в спілкуванні, вона реагує на них якимось типовим для себе способом [1,с.315].

Для попередження та розв'язання конфліктів необхідно розглянути природу їх виникнення та форми вираження. Конфлікт у психології визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних відносинах індивідів або групи людей, які пов'язані з гострими негативними емоціями, переживаннями. Функціональна роль конфлікту зумовлена необхідністю та доцільністю змін у людських взаєминах у процесі спілкування[4].

Нагадаємо правила безконфліктного спілкування. 1) Не вживайте конфліктогенів; 2) Не відповідайте на конфліктоген конфліктогеном; 3) Проявляйте емпатію до співбесідника і поважайте його [2].

До вашої уваги представляємо низку рекомендацій окремо для батьків та вчителів щодо психопрофілактики конфліктів у підлітковому віці.

**Рекомендації щодо профілактики та вирішення конфліктів у підлітковому віці:**

*Для батьків* - 1.Частіше прислухатися до думки власних дітей. 2.Давати можливість дитині аргументувати власну позицію. 3.Не вирішувати проблеми при підвищеному емоційному стані. 4.Не переходити на крик , а намагатися розібратися у ситуації. 5.Проводити з дітьми інформаційну бесіду про те , що всі люди різні і можуть мати свою точку зору. 6.Шукати компроміс , іти на співпрацю з дитиною, домовлятися. 7.Обов'язково уважно вислухати дитину перед тим , як приймати рішення. 8.Ні в якому випадку не поступатися , а саме вирішувати проблему. 9.Обов'язково шукати причину конфлікту і вже потім вирішувати і розбиратися у ситуації. 10.При необхідності залучати третю сторону (інший член сім'ї, друзі, однолітки, однокласники, психолог).

*Для вчителів* - 1.Давати можливість дитині аргументувати власну позицію. 2.Не вирішувати проблеми при підвищеному емоційному стані. 3.Шукати компроміс , іти на співпрацю з дитиною, домовлятися. 4.Обов'язково уважно вислухати дитину перед тим , як приймати рішення. 5.Ні в якому випадку не поступатися учневі , а саме вирішувати проблему. 6.Обов'язково шукати причину конфлікту і вже потім вирішувати і розбиратися у ситуації. 7.При необхідності залучати третю сторону (батьки ,

інший вчитель , однокласники , психолог , завуч , соціальний педагог , иректор). 8.Брати до уваги відмінність ціннісних орієнтацій у зв'язку із віком (теорія поколінь).

### **Список використаних джерел**

- 1.Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 576 с.
- 2.Копельчук Я.В. Проблема психологічних факторів поведінки людини у конфлікті // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич, 2001. – № 7. – С. 25-27.
- 3.Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – С. 3-17.
- 4.Шама І.В. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів серед підлітків // Фундаментальные и прикладные исследования научных школ. – 2015. – № 3 (9)

*Распутько Юрій Віталійович,*

*старший викладач кафедри*

*психосоматики та психологічної реабілітації*

*НПУ ім. М.П.Драгоманова (м.Київ)*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ**

Титаренко Д.С. [3] звертає увагу, що на сьогоднішній день у психологічній науці не існує єдиного погляду на психологічний захист: одні дослідники вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим способом вирішення, інші пропонують, наприклад розрізняти патологічні механізми захисту та адекватні, які присутні у нашому повсякденному житті.

Психологічно розвинута особистість використовує кілька захисних механізмів, які допомагають адаптуватися їй у різних ситуаціях[1;2]. Але, відповідно до психологічного змісту Я-концепції особистості, психікою може застосовуються різні захисні механізми, які не завжди адекватні по силі та змісту наявній загрозі. Так, робота захисних механізмів може як допомогти особистості, тимчасово обмеживши доступ до аналогічних загрозливих інформаційних конструктів з подальшою інтеграцією чи адаптацією їх у особистість, так і нашкодити їй, перешкоджаючи значний час усвідомленню як наявних так і майбутніх загрозливих інформаційних конструктів, що призведе до викривлення стабільного розвитку особистості, появи

деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів, формуванню психічних порушень.

Згідно теорії З.Фройда [4], психологічний захист містить дві складові: конструкт Ід та захисний механізм, який застосовувався для його трансформації. Вважають, що природа зовнішньої сили, яка призводить до психологічного опору діям психолога зі сторони клієнта, аналогічна інтропсихічній силі, яка й усунула досліджуваний конструкт психологічної реальності у несвідоме.

Захисні механізми особистості деякими дослідниками розглядаються як спроба зберегти ідентичність за умов зовнішньої або внутрішньої загрози[1]. Так, Лушин П.В. вважає психологічний захист імунною реакцією на зіткнення антагоністичних конструктів. Механізми психологічного захисту, таким чином, спрацьовують насамперед тоді, коли під загрозою виявляються «Я-концепція» особистості. Це може інтерпретуватися як, з однієї сторони, опір або затримка у розвитку, а з іншої – як перехідна, тимчасова форма у розвитку. Він зазначає, що якщо вважати за природній розвиток психіки її постійний прогрес та появу з часом більш складних реакцій на дійсність, то загрозою скоріше за все буде не наявність негативного впливу на психіку людини як такої, а відсутність новоутворень, що допомагають особистості більш ефективно і адекватно реагувати на загрозливі ситуації.

Щодо природи дії захисного процесу Д.Шапіро [5] зауважував: коли афект, виражена потреба або їх похідні, які супроводжуються надмірним дискомфортом або тривожністю, намагається проявитися у свідомості, вмикається функція зниження напруги, яка відповідає стилю особистості. Тобто, виникає дія, думка або почуття, одним з результатом яких стає вилучення зі свідомості небажаного явища та супроводжуючого дискомфорту. Таким чином, особистість знов повертає себе у комфортне психічне середовище. Захисний процес при цьому використовує моделі мислення, які в цілому характеризують саму особистість. Так, наприклад якщо відчуття ентузіазму при наближенні довгоочікуваної відпустки людина вважає передчасним, то захисний процес буде діяти таким чином: людина дозволить собі відчувати ентузіазм на деякий час, а потім раптово може подумати, що відпустка може відклатися за якоюсь непередбачуваною обставиною. Таким чином, особистість поверне собі комфортний психологічний стан.

Таким чином, у природі захисного процесу співіснує два принципи: по-перше, у ньому задіяна активна діяльність свідомості; по-друге, так як процес автоматично включає деякі характерні функції, які

знижують напругу, то цей процес сам стабілізує та регулює психічний стан, що надає даному процесу ознаки гомеостатичності[5].

Відтак, він стверджував, що:

По-перше, захисні процеси психіки не можна розглядати лише як дію особливих механізмів, які блокують потяги. Їх можна аналізувати лише у зв'язку з процесами мислення, уваги, афективними моделями, тобто як аспекти більш загальних моделей діяльності.

По-друге, захисний процес не лише виключає зі свідомості специфічні ментальні змісти, конструкти, а видаляє їх у сукупності з суб'єктивним сприйняттям. Так, у компульсивної людини видаляються зі свідомості не тільки деякі агресивні імпульси та їх похідні, а й цілі класи афективного та мотиваційного сприйняття.

По-третє, захисний процес не являє собою повністю інтропсихічним. Оскільки він включає у себе весь стиль діяльності, то у деякий час він включає у себе й відношення особистості із зовнішньою реальністю. Таким чином, модель зовнішньої активності, наприклад, невротика стає найважливішим елементом захисного процесу.

Д.Шапіро [5] також зауважує, що модель мислення може бути одним з факторів, визначаючих форму застосування захисних механізмів. Наприклад, механізм проєкції, згідно його дослідженням, є фактом схильності особистості до параноїдальних реакцій. Також механізм проєкції найчастіше застосовують особистості з шизоїдною акцентуацією.

Але, на відміну від інших видів захистів, проєкція не включає в себе суттєве порушення процесу пізнання й відволікання уваги від зовнішнього світу. Проєкція ґрунтується на передвзятій інтерпретації реальних подій, тому має діло не з явними речами, а з мотивами, думками чи почуттями інших людей.

Що стосується механізму витиснення, то він застосовується, насамперед, особистостями з істеричною акцентуацією характеру, на що також можуть вказати дослідження З.Фройда [4]. Механізм витиснення – це забування, коли свідомість втрачає не афект, а мисленнєвий зміст, який був усвідомлений, але не зміг стати частиною свідомих спогадів. Натомість, механізм витиснення, на відміну від проєкції, по-іншому пов'язаний з процесом пізнання - він відрізняється його більш узагальненим та емоційним контекстом на відміну від інтенсивного, глибинного, «детального» сприйняття дійсності компульсивним типом.

Отже, психологічний захист може як зумовити затримку у психологічному розвитку особистості, так і стимулювати розвиток.

### **Список використаних джерел**

1. Лушин П.В. Психологическая защита: психоиммунологический и экофасилитативный контексты анализа// Простір арт-терапії: образи, проблеми, ресурси.- Матеріали IV міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю. Київ, 2007. с 36-40.

2. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога / Н. І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. –К., 1998. – Вип. II. – С. 102-108.

3. Титаренко Д.С. Захисні механізми психіки людини // Проблеми екстремальної та кризової психології/ вип. 6, Харків-2009.

4. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – М.: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во Фолио, 2006. – 864с.

5. Д. Шапиро. Невротические стили. М. – институт общегуманитарных исследований – 1998.

*Репецька Анжела Василівна,  
старший викладач кафедри психології  
Запорізького національного технічного університету  
(м. Запоріжжя)*

## **ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ: СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ВЛАСТИВОСТІ ТА ОЗНАКИ**

Інтерес до екзистенціальної проблематики – один з характерних трендів в сучасній вітчизняній психології і психологічній практиці. Проявляється це як в прагненні осмислити і концептуалізувати екзистенціальне як психологічну реальність, так і побудувати дієві техніки роботи з цією реальністю. Запит на таку роботу обумовлений новими і дуже гострими соціальними і, навіть, цивілізаційними викликами.

В даний час наші зусилля спрямовані на вивчення екзистенціального аспекту особистісного самовизначення. Основний висновок, який випливає з результатів наших досліджень, полягає в тому, що саме екзистенціальна робота особистості є інтегральним, системоутворюючим фактором всього процесу особистісного самовизначення, його початком, що організує і детермінує. Екзистенціальна робота особистості в контексті особистісного самовизначення – це сукупність переживальних і рефлексивних процесів, спрямованих на актуалізацію, структурування, а також – на перебудову і розвиток екзистенціального досвіду.

В ході вивчення власне екзистенціального аспекту особистісного самовизначення, а також ролі і місця екзистенціальної рефлексії в його

процесі, нами було показано, що успішність особистісного самовизначення (формування готовності до повноцінної самореалізації) безпосередньо визначається якістю (рівнем) екзистенціальної роботи особистості і, особливо, – її рефлексивної складової, причому на всіх стадіях і етапах особистісного самовизначення [2-4].

Сьогодні відкритим залишається питання про розведення цих двох аспектів (планів) – переживального і рефлексивного – в концептуальному і емпірично-експериментальному ключі. Зауважимо, що навіть на рівні феноменології таке розведення утруднено: складно зрозуміти, де закінчується переживання і починається рефлексія, і навпаки. Наша позиція в цьому питанні розкривається через наступні твердження.

1. Об'єктом роботи і переживання, і екзистенціальної рефлексії є екзистенціальний досвід особистості.

2. Принципова відмінність між цими двома формами екзистенціальної роботи особистості полягає в тому, що переживання – це, перш за все, механізм впорання з ситуацією неможливості, а екзистенціальна рефлексія – механізм подолання цієї ж ситуації.

3. Основним змістом і переживання, і екзистенціальної рефлексії є екзистенціально-сміслова робота, яка може протікати в трьох формах: як екзистенціальне смислоутворення, як екзистенціальне смислоусвідомлення і як екзистенціальна смислопобудова. При цьому, між цими формами екзистенціально-сміислової роботи є принципові відмінності, перш за все, – за роллю і місцем переживання і екзистенціальної рефлексії.

Екзистенціальна рефлексія в нашому розумінні – це процес осмислення і переосмислення екзистенціального досвіду, який виникає в ситуації життєвої кризи і спрямований на актуалізацію, знаходження і витяг екзистенціальних смислів з відповідного екзистенціального досвіду особистості. Відкриті особистістю екзистенціальні смисли дозволяють їй знайти свою ціннісно-сміслову єдність, тобто здійснити особистісне самовизначення. Смисли, отримані за рахунок роботи екзистенціальної рефлексії, замикають процес особистісного самовизначення, дозволяючи особистості перейти до етапу власної самореалізації [2; 3].

Особливості готовності до самореалізації як екзистенціального феномену і як результату особистісного самовизначення, в першу чергу, відображають 4 індикатори: 1) Я (розуміти себе, знайти себе, бути собою); 2) реалізувати себе (в необхідному і достатньому ступеню); 3) смисл життя (наявність реалістичного і легко артикульованого смислу, задоволеність життям); 4) час (гармонійне, несуперечливе співвідношення між особистісним минулим, сьогоднішнім і майбутнім) [3].



Наше прагнення чітко розмежувати переживальні і рефлексивні аспекти екзистенціальної роботи особистості в процесі особистісного самовизначення має принципове значення. Як відомо, все пізнається в порівнянні. І, очевидно, що виявлення того, чим екзистенціальне переживання відрізняється від екзистенціальної рефлексії дозволяє більш чітко і точно позначити сутність а також базові властивості і ознаки останньої.

Досить точно, хоча і не повно, на наш погляд, місце і роль переживання в процесі саме особистісного самовизначення вказані в інтегральній моделі переживання, запропонованій В.В. Ляшенко [1]. Співвідношення переживання і самовизначення, на думку цього автора, зводиться до наступного. Перше: центром будь-якого переживання є визначення людиною самої себе. Людина відповідає собі (свідомо чи несвідомо) на питання: «Ким / Якою мені бути в тому, що відбувається?». Друге: якість переживання залежить саме від вибору себе, від того, ким і якою людина обере бути. Цей вибір народжує саме таке переживання, а не будь-яке інше. Третє: самовизначення – місце екзистенціального, сутнісного вибору людини себе і свого життя. І, нарешті, четверте: самовизначення зачіпає саме осереддя особистості людини – її ставлення до самої себе, її самототожність, її уявлення про саму себе (Хто я? Яка я?) [1].

До сказаного додамо, що предметом екзистенціальних переживань в процесі особистісного самовизначення є екзистенціальні данності, актуальні в даний момент для суб'єкта самовизначення. А їх актуальність визначається унікальною сукупністю, «сплавом» об'єктивних і суб'єктивних факторів і умов на даному етапі життєвого і особистісного шляху.

Що стосується екзистенціальної рефлексії, то її предметом також є екзистенціальні данності як складові екзистенціального досвіду. Але при цьому ці данності є не предметом переживання, а предметом усвідомленого і осмисленого ставлення. І це ставлення може бути цілеспрямовано змінено. Саме в цьому і полягає, на наш погляд, принципова відмінність екзистенціального переживання і екзистенціальної рефлексії.

### **Список використаних джерел**

1. Ляшенко В.В. Переживание и его качественная определенность / В.В. Ляшенко // Психология и психотехника. – 1(88). – 2016. – DOI: 10.7256/2070-8955.2016.1.17463. – С. 64-72.

2. Репецька А.В. Методичні вказівки до проведення практичних занять у формі тренінгу з формування екзистенціального досвіду усвідомленості та осмислення у студентів-психологів усіх форм навчання (для викладачів

психологічних дисциплін) / автор-укл.: А.В. Репецька. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. – 62 с.

3. Репецька А.В. Екзистенціальна рефлексія як діагностичний конструкт: верифікація основних положень / А.В. Репецька // Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. – № 3. – Вип. 13. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. – 172 с. – С. 137-155.

4. Репецкая А.В. Экзистенциальная рефлексия и изменение восприятия личностью себя и своего жизненного мира / А.В.Репецкая, Ю.А.Репецкий // Мир психологии. – 2013. – №1(73). – С.148-154.

*Рудзік Інна Михайлівна,  
магістрант факультету психології НПУ імені М.П.Драгоманова  
Науковий керівник: Зайчикова Тетяна Вікторівна,  
кандидат психологічних наук, доцент НПУ імені М.П.Драгоманова  
(м.Київ)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ»**

Поширеність синдрому «професійного вигорання» в даний час обумовлена інтенсивними темпами життя, соціально-політичними та соціально-економічними змінами в Україні. Вони висувають до фахівців складні вимоги, що, у свою чергу, здійснює неабиякий вплив на психологічний стан останніх, зумовлюючи виникнення емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів [1].

«Синдром вигорання» (burnout syndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та суїцидальної поведінки. Цей синдром, зазвичай, розцінюється як стрес-реакція у відповідь на надзвичайно високі виробничі і емоційні вимоги, надмірну відданість людини своїй роботі, а також її зневага до сімейного життя або відпочинку [2].

Синдром «професійного вигорання» характерний найбільше для представників «комунікативних професій». За даними вітчизняних і зарубіжних дослідників, даний синдром зустрічається в 30-90% випадків всіх категорій керівників, суддів, вчителів, продавців, медичних працівників і т.д. в залежності від конкретної професійної діяльності, типу особистості,

об'єктивних можливостей психологічної адаптації до реальних ситуацій. Найбільш яскраво вигорання проявляється у випадках, коли комунікації обтяжені емоційною насиченістю, як правило, на основі стресу [3, с. 403].

Актуальність профілактики і подолання синдрому професійного вигорання зумовлена практичними здобутками вчених у галузі соціальної психології, психології професійного здоров'я, психології праці, які вважають, що праця, по-перше, сприяє особистісно-професійному розвитку працівника, а по-друге – може мати негативний вплив на нього. У зв'язку з цим, одним з основних завдань збереження працездатності працівників є добір методів з метою профілактики і подолання негативного впливу професії на людину [4, с. 102].

Цей синдром включає в себе три основні складові, виділені К. Маслач: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукацію професійних досягнень [5, с. 108].

За даними Т. Ткачук, І. Шумейко, першим симптомом, з якого починається процес вигорання, є психо-фізичне, емоційне виснаження. Зазвичай емоційне виснаження характеризується наявністю станів тривоги, напруженості, фізичної втоми та безсонням. Індикаторами його появи в індивіда є небажання працювати, щоразу менший інтерес до професії, зниження активності, песимізм, постійна психофізична напруга та дратівливість [1].

Деперсоналізація передбачає цинічне ставлення до професійної діяльності та її об'єктів. Вона характеризується байдужістю та дистанціюванням від проблем власних та інших людей, негативним, надзвичайно бездушним ставленням до оточуючих, втечею від емоційно тісних стосунків, поверховістю і формалізацією контактів, цинізмом та звинуваченнями інших у власних невдачах. [1].

Редукація персональних досягнень, власної адекватності характеризується тенденцією сприймати свою професійну діяльність у негативному ракурсі. Це призводить до зниження або втрати задоволеності працею, зниження самооцінки, появи почуття розчарування, можливої «катастрофи або біди» а також звинувачення себе у відсутності професійних навичок.

Для профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» широко використовується психокорекція, що визначається як сукупність психологічних прийомів, застосовуваних психологом для надання психологічного впливу на поведінку здорової людини.

Витоки профілактики синдрому емоційного вигорання лежать в позитивному і відповідальному ставленні не тільки до своєї професії, але і до

себе і власного життя. [6, с. 138]. О. Чубук виокремлює дві форми спеціальних програм для профілактики та подолання синдрому професійного вигорання: індивідуальні, що реалізуються на рівні однієї особистості, включаючи психологічні методики, та групові, що використовуються на рівні колективу.

До методів, що допомагають попередити стрес та подолати синдром професійного вигорання у працівників на індивідуальному рівні, Р. Чубук відносить: планування часу за межами роботи, що включає заняття спортом, дієту, відпочинок та розваги, неструктуровані проміжки часу, хоббі, стосунки з родичами та друзями. До числа популярних психологічних підходів, які рекомендують використовувати дослідники синдрому професійного вигорання, належать такі: система принципів «вісім сходинок», аутотренінги, техніка боротьби з негативними думками, вправи на регуляцію емоційного стану, способи зняття стресу тощо [4, с. 104].

Н. Прокопенко вказує, що успішній профілактиці формування синдрому професійного вигорання та корекції його наслідків сприяють наступні заходи: 1) релаксаційні техніки; 2) стежити за фізичним станом свого тіла; 3) змінювати види робіт протягом робочого часу, по можливості не зациклюючись на монотонній роботі; 4) стежити за балансом часу на роботу та відпочинок, уникати невиправданого перенавантаження; 5) приділяти увагу своєму соціальному оточенню: проводити час з близькими і друзями; б) у випадку виникнення складних ситуації під час роботи радитись з колегами, не соромитись просити про допомогу, пораду; 7) обговорювати питання, які викликають напруження чи сумніви з персоналом організації [7, с. 56].

М. Авраменко вказує основні підходи у профілактичній та корекційній роботі з професійним вигоранням:

*1. Турбота про себе і зниження рівня стресу:* прагнення до рівноваги і гармонії, здорового способу життя, задоволення потреби в спілкуванні; задоволення, релаксація, гра; вміння відволікатися від переживань, пов'язаних з роботою [8, с. 45].

*2. Трансформація негативних переконань, почуття відчаю, втрати сенсу і безнадійності:* прагнення знаходити сенс у всьому – як у значних подіях життя, так і у звичних, повсякденних турботах; прагнення боротися зі своїми негативними переконаннями; створення співтовариства. За оцінками фахівців, наймогутнішу руйнуючу дію на людину здійснюють її негативні переконання, тому в першу чергу, варто освоїти техніку боротьби зі своїми негативними думками.

3. *Розвиток вмінь регуляції свого психоемоційного стану, оволодіння навичками зняття наслідків стресу.* [8, с. 45-46].

Психологічне вигорання є загрозою професійної діяльності більшості працівників.

### **Список використаних джерел**

1. Ткачук Т. А. Синдром професійного вигорання як проблема сучасної психологічної науки [Електронний ресурс] / Т. А. Ткачук, І. Шумейко. // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2016\\_2\\_1\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_1_16).

2. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоров'я : Под.ред. Н. Е. Водопьянова, Г. С. Никифорова. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 273 с.

3. Кононенко О. І. Феномен вигорання у телефонних консультантів як прояв їх особистісного перфекціонізму / О. І. Кононенко // «Молодий вчений». – 2015. – № 2 (17), лютий. – С. 403–406.

4. Чубук Р. В. Подолання синдрому професійного вигорання у майбутніх соціальних працівників / Р. В. Чубук // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер. : Соціологія. – 2012. – Т. 184, Вип. 172. – С. 102–105.

5. Уразаева Ф. Х. Психологические особенности формирования эмоционального выгорания педагогов / Ф. Х. Уразаев, Л. И. Найденова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 108–109.

6. Им О. Т. Психологические особенности синдрома эмоционального выгорания в зависимости от степени рефлексии и эмпатии у медицинских сестер / О. Т. Им // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2009. – № 11 (30): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 136–138.

7. Прокопенко Н. Професійне вигорання та його попередження в організації роботи медіаторів / Н. Прокопенко // Відновне правосуддя в Україні. – 2005. – № 4. – С. 55–57.

8. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: Метод. рекомендації / За заг. ред. М. Л. Авраменка. – Л., 2008. – 53 с.

**Сидоренко Ольга Борисівна,**  
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*

**ПОТЕНЦІАЛ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ – ПСИХОЛОГІВ**

Динамічність сучасних умов життєдіяльності, розвиток технологій, інноваційна мобільність та інші зміни потребують високо затребуваних на ринку праці не просто високо кваліфікованих, а й конкурентоспроможних кадрів, готових до безперервного професійного росту, соціальної та професійної мобільності, які вільно володіють своєю професією і орієнтованих в суміжних областях діяльності.

Навчання в вузі має не тільки давати студентам запас професійних знань і умінь, достатній для ефективної діяльності, а й формувати у них здатність вчитися у подальшому самостійно, вибудовувати особистісні пріоритети і стратегію власного життя, самоорганізовуватися, ставити перед собою важливі цілі і досягати їх, власними силами визначати і розширювати свій внутрішній потенціал особистісного зростання.

Суспільство висуває такі вимоги до самоактуалізації людини, як здатність до постійної мобільності, що виражається в зміні місця проживання, в зміні професії, постійному підвищенні кваліфікації, комунікативної компетентності, в оволодінні мовами.

Значущість вивчення психологічних особливостей розвитку самоактуалізації полягає в тому, що знання особливостей свого просування на шляху самоактуалізації дозволяє особистості більш чітко окреслити стратегію життєвого шляху і оцінити успіхи, досягнуті в ході її реалізації. Разом з тим, досить часто молоді фахівці не здатні усвідомити перспективи та ресурси свого особистісного і професійного розвитку. В результаті, отримані ними в вузі знання знецінюються дуже швидко, трудова конкурентоспроможність різко падає. Причина цього вбачається в тому, що вища школа готує молодих людей, що володіють певними знаннями і деяким професійним інструментарієм, але не фахівців, здатних самостійно розвиватися в особистісному і професійному плані, освоювати і творчо втілювати ефективні технології у своїй майбутній професії. Тому, на етапі професійної підготовки майбутніх психологів необхідно впливати на процес їх самоактуалізації.

Але, повністю реалізувати себе у житті людина не може без сформованого феномену професійної мобільності. М. Д'яченко, Л. Кандибович, визначають професійну мобільність як високий рівень узагальнених професійних знань, володіння системою інтегрованих професійних прийомів та вміння їх ефективно застосовувати [2].

Л. Пилецька розглядає професійну мобільність як складний конструкт, який об'єднує особистісні механізми формування ключових загальних компетенцій; діяльність та її результат - самореалізація людини; процес

особистісно-професійного саморозвитку в контексті професійного та життєвого шляху людини [3].

Згідно з позицією Н. Сургунд, поняття „професійна мобільність” фахівця визначається не тільки його здатністю до простої зміни професії, місця та виду діяльності, але й і його психологічно-компетентним особистісним умінням приймати самостійні та креативні рішення, спрямовані на підвищення свого професіоналізму шляхом внутрішніх трансформацій, спрямованих на особистісно-професійне зростання. Як зазначає автор, професійна мобільність на основі психологічного забезпечення багатоваріантності професійного вибору підвищує можливості особистості для подолання кризових явищ особистісно-професійного розвитку [4].

Так, Л. Н. Горюнова вважає, що професійна мобільність включає в себе комплекс наступних складових:

- якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загально – професійних компетенцій;
- діяльність людини, детермінована подіями та змінами в навколишньому світі, результатом якої виступає самореалізація людини в професії і житті;
- процес перетворення людиною себе самої, в суб’єкта власного життя, власного становлення та середовища в якому живе та працює [1, с. 116].

При підготовці фахівців - психологів, коли складаються стереотипи навчальної та професійної діяльності, здійснюється активний пошук можливостей розвитку, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії важливим є: сформувати у студентів внутрішнє усвідомлення багатоваріантності можливостей розвитку; вміння співвідносити особисті ціннісні орієнтації з загальнолюдськими; вміння сприймати світ в русі, пристосовуватися до стрімко мінливих умов тощо.

В основі формування потреби в професійній мобільності лежать: розвиток мотивації на самоосвіту та мотивації досягнення, формування психологічної установки на самоактуалізацію; розвиток установки на оптимістичне сприйняття дійсності, зміни спеціальності або професії. Здібності до професійної мобільності, які включають в себе: розвинені когнітивні здібності; креативність, дивергентність, критичність мислення. Знанева основа професійної мобільності, яка складається з загальноосвітніх та загально - професійних знань; ключових кваліфікацій та компетенцій (вміння, навички та ін.); здібності до швидкого переносу знань.

Факторами, які впливають на формування професійної мобільності студентів в період їх навчання у ВНЗ є:

- цілеспрямована модернізація навчальних програм з обов'язковим включенням інтегрованих курсів з фахових дисциплін;
- підвищення доступу студентів до інформаційних ресурсів, в тому числі з предметів, що не входять до навчальних планів ВНЗ;
- розширення обсягу науково-дослідних робіт у вищих навчальних закладах з перспективами і реальним впровадженням результатів цих досліджень у виробничу і невиробничу (в залежності від профілю вузу) діяльність різних підприємств і організацій;
- груповий та індивідуальний підхід до студентів з метою формування у них психологічної готовності до професійної мобільності та роботи в ринкових умовах;
- організація різних психологічних тренінгів, спрямованих на формування у студентів особистісних якостей, що сприяють становленню професійної мобільності.

Отже, професійна мобільність сучасного фахівця виступає в якості важливої складової системи професійного розвитку особистості в сучасному соціокультурному просторі, повної її самореалізації та самоактуалізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Горюнова, Л. В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста. [Текст] / Л. В. Горюнова. - Ростов-на-Дону, 2005. – 137 с.
2. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы [Текст]: учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск : БГУ, 1981. - 383 с.
3. Пилецкая Л. С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему [Текст] / Л. С. Пилецкая // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 693-697.
4. Сургунд Н.А. Професійна мобільність як складова системи професійного розвитку сучасного фахівця / Н.А. Сургунд. Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук.праць. - К.: НУОУ, 2014. - Вип. 3 (40). - С. 341- 345.

***Созонова Людмила Григорівна,**  
викладач психології, викладач вищої категорії, викладач-методист  
КВНЗ «Новобузький педагогічний коледж» (м. Новий Буг)*



## **ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДКОЛЕДЖУ**

Сучасна система освіти України, побудована на засадах гуманізму та духовності, передбачає кардинальні зміни у професійній підготовці педагогів. Нова українська школа вимагає реформування системи підготовки та професійного розвитку майбутніх педагогів. При підготовці вчителів слід враховувати і особливості впливу на процес соціалізації молоді: ситуація невизначеності, політичні та економічні катаклізми. Тому провідними, пріоритетними є завдання не тільки розвитку здібностей до педагогічної діяльності (педагогічне мислення, педагогічна творчість, педагогічне спілкування), а й розвиток особистості в цілому, перехід її на суб'єктивні, конструктивні позиції.

Професійне становлення випускника педагогічного коледжу вимагає належного психологічного супроводу: залучення студента в цей процес протягом всього навчання в коледжі; врахування специфіки особистісного розвитку студента на кожному з курсів навчання; спрямованість на розвиток професійно важливих якостей спеціалістів у сфері соціальних взаємовідносин [3; 5].

Проблема психологічного супроводу досліджувалася ученими у таких напрямках: соціальної адаптації зарубіжних студентів України (Дін Сінь), особистісного та професійного розвитку студентів вищих навчальних закладів освіти (Л. Власенко, Н. Воляннюк, Ю. Суховершина), динаміка особистісних утворень (Д. Дубравська), адаптації до професійної діяльності (М.Шик), психологічне забезпечення ефективності професійного розвитку студентів педагогічних коледжів у вітчизняній психологічній науці (К.Бабак). Аналіз досліджень доводить, що у практиці роботи педагогічних коледжів виникає проблема недостатнього професійного самовизначення та низького рівня мотивації студентів до професійного зростання, тому виникає проблема психологічного супроводу особистісного і професійного розвитку в межах навчально-виховного процесу педагогічного коледжу.

Під психологічним супроводом особистісно-професійного розвитку студента коледжу ми розуміємо цілісну систему психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості. Суб'єктами психологічного супроводу в умовах педагогічного коледжу є: особистість студента, процес навчально-виховної діяльності студента [1; 3; 5].

Основними напрямками психологічного супроводу практичної професійної діяльності студентів є навчальний курс «Загальна психологія», «Вікова педагогічна психологія», факультативні заняття з психології, що супроводжують проходження різних видів педагогічної практики.

Результатом діяльності є моніторинг особистісно-професійного розвитку і процесу підготовки майбутнього фахівця. Викладачами було проведено вхідний моніторинг психолого-педагогічної готовності студентів випускних груп до реалізації завдань безперервної педагогічної практики. Вхідний моніторинг налаштовував студентів на прогнозовану самооцінку їх здатності реалізувати себе на робочому місці вчителя. Анкета (О. Ю. Моторнюк «Моніторинговий підхід до вивчення стану навчання та виховання») складається з трьох блоків: мотивація, креативність та професійні здібності. Студенти (85 осіб) за 12-бальною шкалою мали оцінити складові своєї здатності до здійснення інноваційної діяльності. Зокрема, до блоку «Мотивація» включено такі критерії: прагнення до успіху, прагнення до лідерства, прагнення до самовдосконалення, допитливість; блок «Креативність» включав характеристики: незалежність суджень, фантазія та прагнення до ризику, критичність мислення. Здатність до співпраці, здатність використовувати набутий досвід, здатність до самореалізації, володіння методами психолого-педагогічного дослідження – параметри проявів «Професійних здібностей». Результати вхідного моніторингу дали змогу зробити висновок, що до початку практики ступінь прояву мотивації студентів до здійснення інноваційної діяльності знаходився на достатньому рівні (7-9 балів), креативності на середньому рівні (4-6 балів), рівень професійних здібностей (8-10 балів), що вказує на достатній рівень їх сформованості. Це дало змогу спрогнозувати професійну реалізацію студентів як вчителів початкових класів.

Протягом семестру згідно навчального плану на випускних групах проведено факультативний курс «Сучасні педагогічні технології. Психологічний аспект їх застосування». Метою курсу є знайомство з новітніми педагогічними технологіями та практичним застосуванням в педагогічній діяльності. Студенти мали змогу психологічно обґрунтувати методику використання технології розвивального навчання, диференційований підхід у навчанні, інтегроване навчання, інтерактивні технології, технологію колективного творчого виховання, проектну технологію, інформаційні технології навчання, тренінгові технології, технології розвитку критичного мислення. Це входило в комплексну систему психологічного супроводу професійного розвитку студентів, а саме практичної підготовки до реалізації власного професійного потенціалу.

Вихідний моніторинг якості проходження переддипломної педагогічної практики включав діагностику сформованості професійних знань, умінь і навичок «Змістова характеристика педагогічної діяльності студента» та самооцінка здатності студентів до здійснення інноваційної діяльності. «Змістова характеристика» дала змогу встановити рівень прояву сформованості гностичних, організаторських, проєктивних, конструктивних, діагностичних, комунікативних, контрольно-оцінюваних здібностей студентів. Значущі позитивні результати зафіксовано за показниками особистісного та професійного блоків діагностичного комплексів. Рівень готовності студентів до здійснення професійної діяльності на 82 відсотки відповідає загальним вимогам. Вони здатні забезпечувати на далі нормативні стандарти навчально-виховної роботи в умовах НУШ. Студенти-випускники виявили достатній рівень задоволеності набутою професією та упевненості у професійному майбутньому, відзначено суттєве підвищення якості студентів, які бажають продовжити своє навчання за обраним фахом.

Отже, результати дослідження засвідчили необхідність впровадження у навчальний процес коледжу програми комплексного психологічного супроводу, спрямованого на підтримку особистісного розвитку студентів як підґрунтя їх подальшої професіоналізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабак К.В. Модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу /К.В.Бабак// Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб наук.праць.– Одеса, 2011. – Вип.1-2. – С.90-96.
2. Головка М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Вип. 30. – К., 2001. – С. 89-97.
3. Грищенко Г.П. Концептуальні засади моделі вчителя (викладача) предметника // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства. – К.: НПУ ім. М.Драгоманова, 2000. – Ч1. – С. 14-23.
4. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. - Вип. 40. – С. 270-276.
5. Кайданова Л.Г. Педагогічна майстерність викладача у сучасній педагогічній технології // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Вип. 7. – С. 91-97.

*Матвієнко Жанна Ігорівна,  
магістрант факультету психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ)  
Науковий керівник: Ставицька Світлана Олексіївна,  
доктор психологічних наук, професор  
НПУ імені М.П.Драгоманова*

## **ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ЖІНОК З ПІСЛЯПОЛОГОВОЮ ДЕПРЕСІЄЮ**

Зв'язок між статтю та депресивними розладами був помічений ще у давні часи. Сучасна наука дає пояснення, що жінки частіше хворіють на депресії внаслідок дещо меншого, порівняно з чоловіками, рівня серотоніну в організмі. Легкою мішенню для депресій стають жінки з сильною особистісною реакцією на емоційно значущі явища: втрата коханої людини, з якою були добрі стосунки, стрес після розлучення або зради тощо [5, с.117].

Одним з виразних чинників, що може викликати депресію саме у жінок є пологи. Стан, що позначається як післяпологова депресія, з'являється у більшості жінок через кілька днів після народження дитини, коли породілля замість радості та внутрішнього піднесення відчуває пригніченість і занурюється у стан самотності та власної непотрібності. Довгий час подібні метаморфози емоцій та почуттів, які на перший погляд здаються незрозумілими, пояснювалися жалістю до себе. Проте, психологічне наукове пояснення сутності післяпологової депресії набагато глибше [2, с.33].

За Т. Н. Пушкаревою поява нового життя – надзвичайне чудо, передусім, для жінки. Наступні декілька днів супроводжується в породіллі станом ейфорії. Коли ж на фоні цих подій у жінки з'являється розгубленість, пригніченість, туга та душевний біль, оточуючі це сприймають як певну безпідставну несподіванку. Почуття психологічної самотності занурює жінку у внутрішній світ, повністю орієнтуючи породіллю на власну дитину, що може супроводжуватися відчуженням жінки від оточуючої реальності. Далі спостерігається активізація сфери емоцій та почуттів жінки з формуванням материнського ставлення та посвяти себе дитині. Тобто реальні глибокі материнські почуття проходять становлення саме через стан депресії. Тим, хто знаходиться поряд з породіллю, а особливо її чоловікові, цей період є також важливим. Турботливий чоловік не залишається осторонь психологічних негараздів дружини. Він переживає внутрішню трансформацію та усвідомлення відповідальності за немовля перед дружиною, самим собою та суспільством [6, с.33-34].

Проте, слід зазначити, що цей процес далеко не завжди має конструктивне завершення. Трапляються випадки, коли післяпологова

депресія набуває зтяжнього характеру і, навіть, трансформується у післяпологовий психоз. Обставини, що можуть провокувати зазначену трансформацію, психологічно досить негативні: відсутність глибоких почуттів між чоловіком та дружиною; недостатній рівень культури (духовної або психологічної); наявність психологічних проблем між подружжям, що можуть ускладнюватися; надбані у період особистісного розвитку фіксації. Для попередження розвитку вказаних станів для жінки важливими є змога розділити радість від народження дитини, оточення близькими людьми, особливо перші дні по пологах, відчуття підтримки та кохання свого чоловіка. Позитивно позначається на психологічному стані новоспеченої матері максимальне перебування з дитиною, доглядання дитини, що розвиває в неї відчуття сили та віри у власну спроможність [1, с.58].

*Мета* цього етапу нашого дослідження полягала у з'ясуванні психологічного змісту депресії у жінок, проведенні емпіричного дослідження самооцінки жінок з післяпологовою депресією та обґрунтуванні впливу особливостей самооцінки на процес формування депресії.

Дослідження самооцінки у жінок з післяпологовою депресією проводилося за методикою Дембо-Рубінштейн. Самооціночна проба Дембо-Рубінштейн є загальноприйнятою у вітчизняній психології технікою дослідження відкрито декларованої самооцінки. Прийом спочатку призначався для вивчення уявлень обстежуваного про своє щастя, а далі методика зазнала модифікації введенням кількох додаткових параметрів. Досліджуваному пропонувалося відмітити на вертикальній лінії без будь-яких поділів те місце, яке відповідає вираженості у нього вказаної психічної властивості [3, с.205]. Параметри самооцінки підбираються залежно від конкретної дослідницької мети. При інтерпретації результатів ми спиралися на літературні дані про особливості самооцінки в нормі та патології. Відомо, зокрема, що самооцінка здорових осіб тяжіє до середньої лінії або незначно відхиляється від неї в позитивну сторону, а депресивні хворі самооцінку занижують. Вивчення загального рівня й індивідуальних відхилень у самооцінці дозволяє судити не тільки про основні тенденції суб'єктивного сприйняття і ставлення до власного «Я», а й про міру критичності, здатності респондентів до адекватного самоаналізу [4, с.334].

Усереднені загальні результати самооціночної проби досліджуваних експериментальної та контрольної груп жінок подані в таб. 1.

*Таблиця 1*

**Порівняння середніх показників самооцінки респондентів з наявністю та відсутністю депресивних розладів**

Шкали самооцінки	Експериментальна група, (n = 114), m ± M	Контрольна група, (n=98), m ± M	Достовірність t-критерій Стьюдента
Дурний- Розумний	4,01 ± 0,98	3,43 ± 1,08	-
Хворий-Здоровий	2,13 ± 0,39	3,84 ± 0,45	$p < 0,01$
Нещасний-Щасливий	3,95 ± 0,57	2,61 ± 0,33	$p < 0,05$
Гарний-Поганий (характер)	4,52 ± 1,30	4,18 ± 0,88	-
Замкнутий-Комунікабельний	5,27 ± 0,82	2,03 ± 0,43	$p < 0,01$
Сумний-Веселий	2,06 ± 1,01	2,74 ± 1,16	-
Запальний-Спокійний	6,63 ± 1,44	5,97 ± 0,95	-

Досліджувані експериментальної групи вказують на більш високий рівень комунікабельності ( $p < 0,01$ ) і вважають себе більш щасливими ( $p < 0,05$ ), однак, більш хворими ( $p < 0,01$ ), ніж респонденти контрольної групи. В досліджуваних обох груп самооцінка за параметром «Запальний» завищена в сторону «Спокійний» і набагато перевищує такі показники, як «Розум» і «Характер». Сумарний показник самооцінки для досліджуваних експериментальної групи склав  $28,57 \pm 0,93$ , а для контрольної групи  $24,80 \pm 0,75$ . Ця різниця є достовірною на рівні  $p < 0,01$ , тобто самооцінка у страждаючих післяпологовою депресією жінок (ЕГ) виявилася вищою.

Отже, в результаті дослідження були отримані дані, що дозволили з'ясувати психологічний зміст депресії у жінок, обґрунтувати вплив особливостей самооцінки на процес формування післяпологової депресії. В подальшому нами буде запропоновано програму психологічного супроводу післяпологових депресій у жінок.

#### Список використаних джерел

1. Байгузина И.Ч. Роль депрессивной матери в развитии личности ребенка/И.Ч. Байгузина // Международный медицинский журнал. – 2004. – № 1. – С. 56-59.
2. Батуев А.С. Пограничные депрессивные состояния у женщин после родов/ А. С. Батуев, А. Г. Кощавцев, В. Н. Мультановская, Н. Н. Иовлева // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2003. – № 10. – С. 31-36.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов./ Л. Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.

4. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
5. Мангубі В.А. Депресії в жінок. Особливості перебігу і терапії (огляд літератури)/В. А. Мангубі // Український вісник психоневрології. – 2001. – Т. 9, вип. 2(27). - С. 116-119.
6. Пушкарева Т.Н. Послеродовая депрессия: распространенность, клиника, динамика./Т. Н. Пушкарева // Психічне здоров'я. – 2005. – № 3(8). – С. 31-36.

*Улько Наталія Миколаївна,  
аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
практикуючий психолог (м. Київ)*

## **ВТРАТИ ЯК НАСЛІДОК ЕМОЦІЙНОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Громадський інтерес до страждань, що спричинені травмою, а також професійні дослідження в цій сфері значно зросли у зв'язку з подіями, які відбуваються в нашій країні. Через зростаюче насильство та постійні втрати, багато людей визнали неабияку потребу більше дізнатися про емоційну травму та про засоби допомоги, щоби полегшити свої страждання. Однак, вивчення та лікування такої травми продовжує стикатися з найважливішою проблемою в основі цього унікального і важкого феномену: як допомогти полегшити страждання і, при цьому, зрозуміти природу страждань, не нехтуючи правдою про реальність, з якою стикаються потерпілі. Ми задаємося питаннями: як працювати з емоційною травмою і не позбавити її значущості в житті людини та не відкинути особистісної зміни людини у зв'язку з її травматичною історією; як вписати цю травму в сенс життя самої людини, а не просто «витиснути» чи забути саму травматичну подію.

Незалежно від джерела, емоційна травма містить три загальні елементи: несподіваність, непідготовленість та небезпеку, коли ніхто не зміг запобігти виникненню такої ситуації. Травма означається як досвід людини в конкретній ситуації та здатність його асимілювати, а не лише загальна сутність травмуючої ситуації. Не всі критичні події чи переживання визнаються як травмуючі, особливо, якщо вони не є очевидними та занадто драматичними.

З. Фрейд нап'язує пов'язує травму і страх, розглядаючи страх з точки зору відтворення афективних станів, які відповідають наявним у людини спогадам. Він розділяє страх на реальний та невротичний, як страх перед

відомою й невідомою небезпекою. Саме емоційно пережиту ситуацію безпорадності він назвав травматичною. У ставленні до травматичної ситуації, в якій людина безпорадна, зовнішня і внутрішня небезпеки збігаються, а психомоторна безпорадність знаходить своє вираження в психічній безпорадності [4, с. 256 -305]. Е. Джонс в роботі «Терапія неврозів» звертає увагу на конфлікт «Я» і «ідеалу-Я», говорить про переоцінку цінностей, колишніх стандартів, а іноді й їх анулювання [2, с.82-83]. К. Абрахам звертає увагу на те, що травмована людина переповнена почуттям величезної втрати, оскільки у травматичній ситуації відбувається ущемлення нарцисизму. Наприклад, говорячи про війну, людина знаходиться в умовах надзвичайних вимог: в будь-який момент треба бути готовим до самовіддачі на користь суспільства. Вчений говорить про особливий вплив травми: нестійкість, розгубленість і пригніченість, поява думок про смерть. Страх убити має таке ж значення, як і страх померти [3, с.46]. Зачіпається питання смерті: йдеться про можливість бути вбитим чи вбивати когось. Йдеться про втрату свого ідеального образу. Людина нарцисично уразлива, коли сприймає себе безсмертною і безстрашною, готовою на все заради себе «соціально-ідеальної». Найбільш реальна втрата – це, звісно, смерть. Однак, її також можна розглядати і через інші втрати – розлучення, втрати мрії, ідеалу, дружби, Батьківщини, себе самого – такого як був колись [1]. Будь-яка зміна в нашому житті – чи то народження когось, багата спадщина, одруження – це також втрата звичного способу життя. Навіть, коли людина долає труднощі і рухається до кращого життя, вона може горювати за тим, що залишилося позаду.

В ході нашого емпіричного дослідження, яке пов'язане з впливом емоційної травми на життя людини, ми звернули увагу на цікаву деталь: практично всі опитувані говорили про емоційну травму як про певну втрату у їхньому житті. Так на запитання «Чи є у Вас попередні травми, які й досі емоційно нагадують про себе?» зі 100% (109) опитуваних 57% (62) відмітили смерть близької людини, а 43% (47) сказали про розлучення, втрату мрії, ідеалу, дружби, Батьківщини, втрати себе такого, яким був колись. Ми можемо попередньо відзначити, що емоційна травма несе в собі відчуття на різних рівнях сприйняття – від реальної втрати (смерті) і до уявної втрати.

Кеті Карут використовує поняття «синдрому втрати», яке застосовується до ситуації чи явища різкої зміни способу життя внаслідок втрати чого-небудь із суб'єктивним відчуттям і переживанням такої втрати, наприклад втрата професії, втрата місця проживання внаслідок стихійного лиха, непрацездатність внаслідок інвалідизації. Втрата – це єдине володіння минулим, яке стає центральною характеристикою пережитого досвіду в



теперішньому часі. В цьому унікальному досвіді наполегливі повторні дії минулого не просто служать свідченням події, а і, як це не парадоксально звучить, свідчать про минуле, в якому людина не мала жодного попереднього досвіду, коли ця подія сталася [5].

Як показали зрізи нашого емпіричного дослідження на першому місці знаходяться втрати у яких йдеться про смертельну небезпеку та почуття безпорадності. Людина, яка пережила безпорадність, знає, що вона щось втратила, хоча й не розуміє що саме. Отже, емоційна травма може виникати внаслідок не лише таких загальних випадків, як війни чи природні катастрофи, автокатастрофи, а й унаслідок розриву стосунків, глибокого розчарування, втрати свого ідеального образу, виявлення небезпечної для життя хвороби, знецінення чи осоромлення особистості або інших схожих ситуацій. Травматизація може спричинити серйозні емоційні наслідки не лише для тих, хто бере участь, а і тих, хто є свідком травматичних подій, навіть якщо подія не спричинила їм фізичної шкоди. Говорячи про втрати, потрібно сказати про сум і горе, яке може переживати людина. Йдеться про біль, як, власне, реакцію на втрату об'єкта та тривогу – як реакцію на небезпеку, яку приносить з собою ця втрата, при подальшому зміщенні на саму небезпеку втрати об'єкта [4, с.307]. Досліджуючи питання втрат і горя психоаналітик В. Волкан також звертає увагу на те, що переживання горя зумовлене нашими минулими історіями втрат і є індивідуальними для кожної людини. Акцент робиться на тому, що горе – це не лише природній психологічний відгук на будь-яку втрату чи зміну, а що це певне зусилля людини, аби пристосувати (адаптувати) свій внутрішній світ до зміненої реальності. «Хід життя людини залежить від її здатності адаптуватися до всіх втрат, долати зміни і використовувати їх як засіб для власного подальшого зростання. Не повністю пережиті втрати (зміни, до яких людина не зуміла адаптуватися) ослаблюють нашу енергію та погіршують здатність налагоджувати стосунки. Неможливість горювати робить нас заручниками старих цінностей, мрій і стосунків, залишає нас за межами теперішнього, бо ми все ще «танцюємо під дуду минулого» [1, с.15].

Спостереження та висновки вченого співпадають і з нашими власними спостереженнями в практичній роботі з клієнтами. Тому наші подальші дослідження будуть стосуватися більш глибокого і ґрунтовного вивчення проблеми взаємозв'язку між втратами, їх емоційним проживанням та позитивним асимілюванням у контексті подальшого індивідуально-особистісного розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Волкан Вамик. Жизнь после утраты: Психология горевания / В. Волкан, Э. Зинтл [пер. с англ. К.В. Куркина] / под. ред. К.В. Ягнюк. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 160 с.
2. Джонс Э. Военный шок и теория Фрейда о неврозах / К психоанализу военных неврозов: Сборник статей [текст] / Э. Джонс [пер. с англ. и нем.]. – Ижевск: ERGO, 2012. – С.73-95.
3. К психоанализу военных неврозов: Сборник статей [текст] / Фрейд З., Ференци Ш., Абрахам К., Джонс Э. [пер. с англ. и нем.]. – Ижевск: ERGO, 2012. – 104 с.
4. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога / Истерия и страх / З. Фрейд [пер. с нем. А.М. Боковиков]. – М.: ООО «Фирма СТД», 2006. – С. 227 – 308.
5. Cathy Caruth Trauma and Experience / Trauma / by edit. Cathy Caruth. – The Johns Hopkins University Press. –1995 [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fullli>

***Федоренко Алла Федорівна,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної і соціальної психології  
та психотерапії НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*

## **ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Сучасний розвиток української держави визначається трансформаційними процесами, пошуком власного шляху розвитку, змінами цінностей і ціннісних орієнтацій. Завдання духовного відродження народу України вимагають особливої уваги до світу цінностей молоді як майбутнього країни, гаранта суспільного прогресу. Ціннісна орієнтація слугує своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Зараз є необхідність у формуванні нових ціннісних орієнтацій, нових ціннісних ідеалів, ціннісного світогляду людини, яка житиме і працюватиме в ХХІ столітті в Україні – незалежній європейській державі, де ціннісні орієнтації поєднуюватимуть творчість, нові оригінальні ідеї з народними традиціями та культурою нашої країни.

Особливо актуальною проблема ціннісно-смиислового розвитку стає при дослідженні студентської молоді. Їй складно не лише адекватно соціалізуватися, а й віднайти своє внутрішнє покликання, правильно осягнути власні справжні цінності та смисли. Саме молоду людину стрімкі

зміни нашого суспільства стимулюють до безперервного особистісного розвитку, а деструктивні умови соціалізації сприяють деформації її ціннісно-сміслових орієнтацій, що в свою чергу призводить до дезорієнтації та дезорганізації студентської молоді. Тому варто акцентувати увагу на психотехнологіях конструктивного ціннісно-сміслового розвитку, перш за все, студентської молоді, для позитивного впливу на параметри її професійного й особистісного розвитку.

Сутність психологічного впливу на формування цінностей і смислу (сенсу) полягає в створенні установами вищої освіти, суспільства й державною політикою умов для технологій інтелектуальної діяльності з метою самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення особистості студентів, а також для самодослідження, розуміння й формування студентами ціннісно-сміслових підстав як власної особистості, власних соціальних ролей, так і майбутньої професійної діяльності. Зокрема, фахівці пропонують створювати такі умови: - використання творчості з метою корекції ціннісних орієнтацій молоді, що дозволить забезпечити більшу ефективність виховного процесу; - розвиток екзистенціальної сфери (система корекції ціннісних орієнтацій в умовах ізоляції буде тим ефективніше і гармонійніше, чим більше буде опора на самоактуалізацію внутрішніх сил особистості, щоб забезпечити всі потенції людини і її прагнення до змін); - використання ситуацій морального вибору на основі художнього матеріалу для обговорення моральних проблем, що дозволяє учаснику зайняти певну позицію і сприятиме активізації його екзистенціальної сфери; - суб'єктна позиція молодої людини в процесі корекції приводить в дію процес самокорекції, створює готовність особистості до роботи над собою; - включення людини у художньо-творчу діяльність сприяє формуванню її рефлексивної позиції; - створення гуманної, особистіснозначущої атмосфери взаємовідносин всіх учасників виховного процесу, що передбачає толерантність і повагу у формуванні суб'єктності особистості; - естетизація навколишнього середовища, що відображає сучасну суспільно-культурну ситуацію [1; 2].

Спираючись на дослідження науковців про те, що ціннісно-смісловий розвиток, передбачає присвоєння суб'єктом відповідних цінностей, прийняття їх у свій духовний світ, коли він в силу своєї активності наділяє об'єкт глумом, можна зробити ряд висновків, що мають практичне значення у вирішенні проблеми ціннісно-сміслового розвитку студентської молоді. А саме, механізмами прийняття цінностей в духовний світ особистості можуть виступати: - усвідомлення ціннісного протиріччя (підвищення рівня самосвідомості); - вербалізація (рефлексія) процесу ціннісного зростання;

- переживання цінностей; - діалогічне спілкування суб'єктів ціннісного ставлення; - створення ситуації ціннісного вибору [3].

Хочемо наголосити, що до технологій психологічного впливу на ціннісно-смісловий розвиток студента ми відносимо і спеціально створені дидактичні умови під час фахової підготовки у ВНЗ, зокрема: - надання студенту можливості виступати суб'єктом власного ціннісного зростання; - моделювання освітнього середовища, імітуючи на практиці ситуації реального життя, що пов'язані з ціннісним вибором; - стимулювання внутрішньоособистісної конкуренції цінностей суб'єкта, провокуючи протиріччя; - надання можливості усвідомлювати ціннісні протиріччя через діалогічне спілкування суб'єктів ціннісної взаємодії; - обирання таких технологій організації занять, які забезпечать переживання ціннісного росту і рефлексію такого процесу [4].

Таким чином можна зробити висновок, що психотехнології ціннісно-сміслового розвитку повинні забезпечувати суб'єктивне переживання і осмислення процесу ціннісного зростання. Джерелами таких технологій є мистецтво, література, релігія, філософія та реальні ситуації з життя людини, які, стимулюючи процес пошуку суб'єктивних смислів, забезпечать особистісну і вікову значимість існуючої проблеми. Також, ми вважаємо, що конструктивний ціннісно-смісловий розвиток студентської молоді буде відбуватися за умов конструювання навчально-виховного процесу. А саме: базове включення студентів у діяльність, спрямовану на самодіагностику, самодослідження і самопроекування власної життєвої позиції, свого життєвого шляху. Тобто, для гармонійного професійного розвитку навчання у ВНЗ повинно орієнтуватися на саморозвиток студентів у ціннісно-смісловому напрямі.

#### **Список використаних джерел**

1. Буякас, Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Буякас Т.М. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2001. – №2. – С. 69–67.
2. Кроник, А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути/ А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
3. Легун О.М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Легун Олена Миколаївна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2005. - 200 арк. - арк. 176-195.

4. Меновщиков, В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями/ В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2002. – 182 с.

**Наукове видання**

Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства/ Матеріали III науково-практичної конференції з міжнародною участю (18-19 травня 2018 року, м. Київ). [За ред. д.п.н., проф.С. О. Ставицької, к.п.н., доц.Т.В. Бушуєвої].

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор

Наклад 300 прим.